

**Apoio para o Rio de Janeiro: programa integrado para a melhora da qualidade e cobertura dos serviços sociais para a população de 0 aos 6 anos**

**(BR-T1162)**



**AMBIENTES DE UNIDADES MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO**

**RELATÓRIO FINAL**

**JUNHO 2013**

## **Equipe Fundação Carlos Chagas**

### **Chefe do Departamento de Pesquisa Educacional**

Sandra Unbehaum

### **Coordenadora**

Eliana Bhering

### **Pesquisadores**

Beatriz Abuchaim

Nelson Gimenes

Raquel Valle

Yara Espósito

### **Pesquisadora bolsista**

Marisa Ferreira

### **Pesquisadoras de campo bolsistas (Rio de Janeiro)**

Alessandra Sarkis

Alline Gonçalves

Anne Patrícia Pimentel

Bárbara Spinola Saddy

Beatriz Faleiro

Bruna Ribeiro

Fabíola Farias

Manoella Senna

Mara Lago

Márcia Gil

### **Consultores**

Maria Malta Campos

Alexsandro Santos



## **Agradecimentos**

À Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin, e à equipe de seu gabinete, pela confiança em nosso trabalho e pelo apoio dado durante o desenvolvimento desse projeto e da pesquisa;

À Gerência de Educação Infantil da SME, pela parceria de trabalho estabelecida, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a devolução dos resultados;

Às equipes das Coordenadorias Regionais de Educação pela disponibilidade em nos acompanhar ao longo do desenvolvimento desse projeto, pela participação nas ações de formação e por sempre facilitar a entrada dos pesquisadores nas unidades;

Aos diretores e coordenadores pedagógicos das unidades, pela imensa contribuição para as discussões durante as ações de formação e pelo acolhimento aos pesquisadores de campo;

Às professoras das turmas de educação infantil avaliadas, pela colaboração com essa pesquisa ao aceitarem ter seu trabalho observado e ser entrevistadas a respeito dele;

Às pesquisadoras de campo, pela dedicação, competência e seriedade durante o treinamento para o trabalho de campo e a coleta de dados;

Aos consultores Maria Malta Campos e Alexsandro Santos pelas orientações dadas no decorrer desse estudo;

Ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, pelo apoio financeiro e técnico;

À equipe do BID, na pessoa de Marcelo Alfaro, pelo acompanhamento, assistência e colaboração em todas as etapas dessa pesquisa.

# SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| Apresentação .....   | 1   |
| 1 Revisão bibliográfica: qualidade e monitoramento das práticas da EI .....  | 4   |
| 2 A rede municipal de Educação Infantil do Rio de Janeiro .....  | 34  |
| 2.1 Cobertura da rede municipal .....  | 34  |
| 2.1.1 Dados de 2012 .....  | 38  |
| 2.1.2 Recursos humanos .....   | 40  |
| 2.2 A estrutura da SME para a Educação Infantil .....  | 42  |
| 2.2.1 Unidades de Educação Infantil .....  | 42  |
| 3 O trabalho de campo .....  | 46  |
| 3.1 As ações de formação .....   | 46  |
| 3.1.1 Descrição das primeiras ações realizadas com as equipes da Gerência da Educação Infantil da SME e Coordenadorias Regionais da Educação ..... | 46  |
| 3.1.2 Descrição das atividades desenvolvidas com diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores articuladores .....        | 50  |
| 3.2 Coleta de dados .....  | 55  |
| 3.2.1 Amostra das unidades de EI .....   | 55  |
| 3.2.1.1 Informações gerais .....   | 55  |
| 3.2.1.2 Definição do universo .....  | 56  |
| 3.2.1.3 Explorando o banco de dados .....  | 57  |
| 3.2.1.4 Delineamento amostral .....  | 60  |
| 3.2.2 Procedimentos .....  | 72  |
| 3.2.2.1 Preparação para o trabalho de campo .....  | 72  |
| 3.2.2.2 Relato da coleta de dados .....  | 74  |
| 4 Análise dos dados .....  | 76  |
| 4.1 As ações de formação .....   | 76  |
| 4.2 Os diretores e as instituições de Educação Infantil: dados do questionário .....   | 86  |
| 4.3 Apresentação dos resultados das escalas de observação ITERS-R e ECERS-R .....  | 120 |
| 4.3.1 As escalas ITERS-R e ECERS-R .....   | 120 |
| 4.3.2 Os resultados da ITERS-R – turmas de crianças de 6 meses a 2 anos e 6 meses .....  | 124 |
| 4.3.2.1 Média geral do município na escala ITERS-R .....   | 125 |
| 4.3.2.2 Média geral na escala ITERS-R, por CRE .....   | 126 |
| 4.3.2.3 Médias gerais do município na escala ITERS-R, por subescala .....  | 127 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.2.4 Resultados das subescalas por tipo de estabelecimento .....   | 129 |
| 4.3.2.5 Média geral do município por item da escala ITERS-R .....   | 130 |
| 4.3.3 Os resultados da ECERS-R – turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos e 11 meses .....               | 150 |
| 4.3.3.1 Média geral do município na escala ECERS-R .....  | 150 |
| 4.3.3.2 Média geral na escala ECERS-R, por CRE .....  | 151 |
| 4.3.3.3 Médias gerais do município na escala ECERS-R, por subescala .....                                       | 152 |
| 4.3.3.4 Resultados das subescalas por tipo de estabelecimento .....   | 155 |
| 4.3.3.5 Média geral do município por item da escala ECERS-R .....   | 156 |
| 4.4 Utilização de conceitos da Teoria Clássica das Medidas – TCM na análise das escalas ITERS-R e ECERS-R ..... | 173 |
| 4.4.1 Análise dos indicadores da ITERS-R – turmas de crianças entre 6 meses e 2 anos e meio .....               | 176 |
| 4.4.2 Análise dos indicadores da ECERS-R – turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos .....                | 209 |
| 5 Monitoramento da qualidade da política de educação infantil: indicações e desafios ....                       | 245 |
| 6 Considerações finais .....  | 267 |
| Referências .....   | 270 |
| Anexos .....  | 274 |



**A**PRESENTAÇÃO

## **Apresentação**

Em resposta à solicitação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a partir da parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), a Fundação Carlos Chagas (FCC) apresentou uma proposta de avaliação de uma amostra representativa da rede municipal de creches e pré-escolas do referido município, com o objetivo de contribuir para o processo de melhoria do atendimento de crianças entre 6 meses e 5 anos.

De certa forma, este estudo amplia a pesquisa realizada pela equipe da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Ministério da Educação e do BID, sob a coordenação de Maria Malta Campos (2010), que avaliou a qualidade de uma amostra de 150 instituições de Educação Infantil de seis capitais brasileiras, dentre as quais 18 ficavam no município do Rio de Janeiro. A referida pesquisa já indicava que a qualidade das creches e das pré-escolas não é satisfatória, o que colocou o desafio de desenvolver avaliações por parte dos municípios, para que possam monitorar a qualidade do atendimento com intervenções permanentes e contínuas. No caso do Rio de Janeiro, vale a pena ampliar a amostra inicialmente pesquisada, buscando consolidar dados que possam contribuir com a implementação das políticas públicas de Educação Infantil.

O desenho desta pesquisa foi construído em conjunto com a equipe da Gerência da Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), em discussão com o Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e contando com a parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A partir dessas discussões coletivas, concluiu-se que seria importante incluir uma etapa em que se desenvolvessem ações de formação sobre qualidade na Educação Infantil, com o intuito de promover discussões sobre qualidade e avaliação das unidades e, também, informar aos gestores das instituições a respeito do processo avaliativo que se iniciava, e outra etapa deste projeto que diria respeito à avaliação de uma amostra das unidades municipais de Educação Infantil.

A avaliação da qualidade da Educação Infantil (EI) tem sido tema de grandes debates no Brasil, podendo contribuir com o aprimoramento das políticas públicas para a expansão e a qualificação do trabalho de creche e pré-escola e, nesse sentido, com a melhoria das oportunidades educativas para crianças pequenas. A avaliação de creches e pré-escolas se torna ainda mais relevante e pertinente tendo em vista que, sem uma preocupação com a



melhoria da qualidade, a expansão do atendimento dessas instituições prevista no Plano Nacional da Educação (2011-2020) não se conformaria às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

O estudo aqui exposto teve como objetivo principal investigar a realidade do atendimento de EI na rede municipal do Rio de Janeiro de maneira a criar subsídios, por meio de sugestões de elementos e aspectos a observar, que poderão compor um sistema de monitoramento dessa etapa da Educação Básica. Para tanto, o projeto teve como objetivos específicos:

a) Desenvolver:

- Ações de formação para as equipes da SME na Central, das Coordenadorias Regionais e das instituições de Educação Infantil sobre as dimensões e os indicadores de qualidade das escalas de avaliação de ambientes para Educação Infantil;
- Capacitações de diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal sobre o desenvolvimento de práticas de qualidade para fins de trabalho futuro de monitoramento da rede municipal;
- Discussões com os grupos acima citados sobre as diferentes possibilidades de monitoramento da prática pedagógica das instituições, com vistas à construção de uma proposta de monitoramento da rede municipal de Educação Infantil.

b) Avaliar instituições de EI para identificar necessidades e fragilidades comuns, utilizando duas escalas: Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Creche (ITERS – Revised)<sup>1</sup> e Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS – Revised)<sup>2</sup>, que avaliam ambientes para crianças com idade de 0 a 2 anos e meio e de 2 anos e sete meses a 5 anos, respectivamente.

c) Elaborar recomendações para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, dos projetos pedagógicos e das políticas municipais para EI.

d) Sugerir elementos e aspectos que subsidiem a elaboração de um sistema de monitoramento da qualidade do trabalho das unidades de Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2006.

<sup>2</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early Childhood Environment Rating Scale*, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2005.

Este relatório está organizado da seguinte maneira:

O capítulo 1 discute aspectos relativos à temática da avaliação no campo de conhecimento da Educação Infantil. Para tanto, busca resgatar na bibliografia da área autores e pesquisas significativas para abordar as diferentes perspectivas que se constituíram historicamente em torno do debate sobre a avaliação, além de indicar dimensões da avaliação da qualidade da Educação Infantil em documentos curriculares oficiais e instrumentos de avaliação reconhecidos na área.

No capítulo 2, a rede municipal do Rio de Janeiro é apresentada com base na movimentação acontecida nos anos de 2011 e 2012 em termos de sua cobertura e no detalhamento da estrutura para o atendimento na Educação Infantil.

No capítulo 3, descreve-se a organização do trabalho de campo desenvolvido, incluindo a primeira etapa, que teve um foco formativo, e a segunda, com a coleta de dados propriamente dita. Destacam-se também a construção da amostra e os critérios que embasaram essa atividade da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados coletados, incluindo: 1) aspectos emergentes nas ações de formação, especialmente a partir do registro das falas dos participantes; 2) dados obtidos pela aplicação de questionário junto aos diretores das instituições de Educação Infantil, 3) dados obtidos pela aplicação das escalas de avaliação a partir da observação dos ambientes selecionados na amostra pesquisada; e 4) análise dos dados das escalas de avaliação a partir da Teoria Clássica das medidas, usando o software ITEMAN, análise esta que auxilia o processo de identificação dos aspectos que seria importante incluir num possível sistema de monitoramento (e avaliação).

No capítulo 5, são feitas reflexões acerca da possibilidade de se desenvolver um sistema de monitoramento a partir da sistematização de indicadores de avaliação, com vistas a contribuir com a reflexão atual sobre a responsabilidade na proposição e na análise das políticas públicas educacionais. Por fim, o capítulo 6 registra as últimas considerações decorrentes do processo desenvolvido neste projeto, identificando importantes aspectos a considerar tanto na avaliação como na elaboração de um sistema de monitoramento que visa ao acompanhamento e ao aprimoramento das ações para e das unidades da Educação Infantil dessa importante rede municipal.



# 1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

# 1 Revisão bibliográfica: qualidade e monitoramento das práticas da EI

## A avaliação na/da Educação Infantil

### Introdução

Avaliação é um tema educacional polêmico. Em qualquer nível de ensino, o debate sobre a avaliação é complexo, pois, se de um lado o processo de ensino-aprendizagem não prescinde de avaliar seus processos e produtos, de outro, há diversas formas de fazê-lo e profundas diferenças nas abordagens das práticas avaliativas.

No contexto da Educação Infantil, o assunto tem se mostrado ainda mais polêmico, uma vez que apenas recentemente se reconheceu a importância de uma perspectiva educacional nesse âmbito, sem ainda uma preocupação em centrar-se no desempenho das crianças. O reconhecimento do componente pedagógico da Educação Infantil nos remete à reflexão sobre questões relacionadas a currículo, planejamento pedagógico e avaliação.

A discussão no Brasil questiona posicionamentos que enfatizam a avaliação para determinados fins. Nesse sentido, Didonet (2012), em texto intitulado *A avaliação na e da Educação Infantil*, diferenciou dois contextos de avaliação nesse nível da Educação Básica:

As preposições “na” e “da” constantes do título distinguem dois objetos e dois contextos da avaliação. A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade (p. 1).

Podemos reconhecer, além das ações de avaliação que se voltam à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, aquelas cujo foco é o atendimento oferecido em creches e pré-escolas – sejam elas desenvolvidas no âmbito das unidades (avaliação institucional) ou no da rede (incluindo as avaliações de políticas educacionais, de programas e do próprio sistema, de forma mais ampla) –, e, ainda, as relações entre essas duas possibilidades.

### **Aspectos históricos do tema da avaliação na/da Educação Infantil**

Nas décadas de 1970 e 80, de forma geral, estudos na área de Educação Infantil buscaram verificar os efeitos da frequência às creches ou pré-escolas no desenvolvimento das crianças. Nesse período, procurava-se reforçar ou questionar a legitimidade de creches e pré-escolas como instituições de educação das crianças. Algumas pesquisas se dedicaram a identificar condições institucionais como variáveis de impacto no desenvolvimento infantil. Ainda tendo como foco principal o “mérito” da creche como espaço possível de desenvolvimento infantil, esses estudos, de alguma maneira, já margeavam a questão das boas ou más condições de atendimento à criança pequena, destacando:

- a importância da educação pré-escolar na democratização da educação e, nesse contexto, a superação da problemática do fracasso escolar (tão discutida na década de 1980);
- o impacto mais duradouro na aprendizagem das crianças de programas de melhor qualidade, o que fortalece a crítica a programas de baixo custo e baixa qualidade para as crianças mais pobres (CAMPOS, 1996).

Hoje, é possível reconhecer no campo da Educação Infantil uma amplitude de posições, que consolidam diferentes entendimentos acerca do seu papel e, nessa direção, das diferentes formas de sua organização.

Rosemberg (2001), ao discutir a avaliação de políticas, programas e projetos de Educação Infantil, ressaltou que qualquer avaliação deve ir além da constatação do alcance (ou não) dos objetivos: *precisa investigar também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças* (p. 23).



A autora identificou duas grandes tendências que marcaram a definição dos projetos de Educação Infantil, tendo em vista seus objetivos: uma seria característica dos países desenvolvidos, e outra, dos países em desenvolvimento.

Nos países em desenvolvimento, Rosemberg (2001) observou que os projetos de avaliação se orientaram principalmente a verificar a cobertura, o custo e o impacto dos programas. Esse interesse se concretizou em pesquisas que visavam verificar o impacto da Educação Infantil na prevenção de problemas decorrentes da desigualdade econômica (mortalidade, desnutrição infantil), assim como no funcionamento do Ensino Fundamental (prevenção do fracasso escolar). Os objetivos dessas pesquisas teriam sido a melhoria dos índices do Ensino Fundamental e a redução dos custos de programas e projetos. A autora critica tais estudos por entendê-los como decorrentes de uma visão economicista da educação, que reduziria a realidade educativa e sua complexidade a uma relação de mercado, além de não contemplar o desenvolvimento social.

Diferentemente, os países desenvolvidos, especialmente os da Comunidade Europeia, dedicaram-se a outro modelo de avaliação de políticas de Educação Infantil, que leva em conta simultaneamente *os participantes diretamente envolvidos em programas e projetos de educação infantil – pais/mães, profissionais/trabalhadores(as) e crianças – e [...] as categorias de informação: necessidades, demanda e provimento* (ROSEMBERG, 2001, p. 24).

Nesse sentido, o modelo reconhece o duplo pertencimento dos serviços de Educação Infantil, a saber, seu pertencimento às políticas para a infância e também às políticas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

Considerando os dois modelos, Rosemberg (2001) conclui que, ao incluir categorias como necessidade, demanda e provimento e considerar os diferentes atores sociais no contexto da Educação Infantil, complexifica-se mais a avaliação que enfoca apenas o aspecto do custo-benefício, além de possibilitar o espaço para a voz dos atores sociais.

No decorrer dos anos 2000, no Brasil, muito se criticou a influência dos organismos internacionais e de grupos que propunham uma Educação Infantil de viés mais familiarista (por exemplo, o programa mãe-crecheira) por meio da implementação e avaliação de programas modelados de acordo com a referência do custo-benefício.

Tratava-se, na visão daqueles que a criticavam, de uma concepção de Educação Infantil que restringia o seu papel a fortalecer o Ensino Fundamental ou a guardar a criança na ausência da família (a creche vista como um mal necessário).

Analisando o cenário do início dos anos 2000, Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) realizaram um estudo de caso sobre os norteamentos das políticas de atendimento à criança dominantes nos países em desenvolvimento, a partir de uma amostra de 9 países da América Latina e do Caribe.

As autoras basearam-se no modelo de análise de Cochran (apud ROSSETTI-FERREIRA, RAMON E SILVA, 2002), o qual, segundo elas, considera que

o desenvolvimento de políticas e programas de um país é o resultado de uma combinação de fatores demográficos, econômicos, culturais e sociais, referidos pelo autor como ‘fatores causais’. Fatores causais semelhantes podem produzir diferentes políticas e programas devido a ‘influências mediadoras’ que atuam como filtros, ‘isolando alternativas de políticas e programas que são incompatíveis com elas’ (p. 72).

Destacam que o movimento de expansão da Educação Infantil se caracterizou muito mais por uma demografização do que por uma democratização, uma vez que o acesso a vagas variou segundo os diferentes grupos sociais. No caso dos países da América Latina, inclusive o Brasil, os programas “alternativos”, enfatizados nos norteamentos dos organismos internacionais, acabaram por reforçar a exclusão social de famílias provenientes das camadas pobres da população. Isso porque esses programas, diferentemente da forma como são estruturados em países desenvolvidos (em que funcionam efetivamente como algo complementar para as famílias), foram propostos na realidade dos países em desenvolvimento como um recurso com qualidade questionável.

Outros pesquisadores que avaliaram os programas alternativos concluíram que se tratava de um caminho de pobreza para lidar com a pobreza (FRANCO, 1989). De certa forma, a crítica aos programas alternativos fortaleceu, no cenário brasileiro, uma perspectiva que prevalece atualmente nos documentos oficiais: a Educação Infantil é considerada um dever do Estado e um direito da criança, sendo a creche uma opção da família e a pré-escola uma etapa obrigatória da Educação Básica. Essa posição se choca com o modelo de avaliação de programas e, também, com os objetivos que se colocavam para os países em desenvolvimento no início dos anos 2000.

Importa ressaltar que a perspectiva que concebe a Educação Infantil como um direito e prioriza um atendimento de qualidade esteve na pauta dos movimentos sociais e dos pesquisadores da área, como se pode verificar nos documentos representativos do campo que se produziram no período de democratização da educação brasileira. Alguns desses documentos serão discutidos no próximo item desta seção.

Contudo, vale ainda destacar que a segmentação observada nos programas de Educação Infantil – caracterizada pela diferença do atendimento oferecido pelos países desenvolvidos e pelos países em desenvolvimento, e, especificamente no Brasil, pela diferença do atendimento oferecido às classes favorecidas e às desfavorecidas – refletiu-se e provocou impactos nas formas de avaliação da aprendizagem e das crianças no âmbito das instituições.

Ao sistematizar aspectos do tema da avaliação no âmbito da pré-escola, Hoffmann (1996) destaca a influência da segmentação histórica nos objetivos que pautaram os processos avaliativos em instituições de Educação Infantil:

[...] a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças, e a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. [...]

Sem dúvida, ao desenvolvermos a questão da prática avaliativa em educação infantil, teremos que levar em conta que as instituições, que atendem as crianças mais pobres, estão muito distantes da elaboração de propostas pedagógicas e do desenvolvimento de um processo de avaliação. O espaço institucional assistencialista, voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação, desqualificado e desatendido em termos de recursos humanos e materiais, não chega a enunciar sequer preocupação com essa questão (p. 9).

No âmbito da política voltada às unidades de Educação Infantil, é preciso notar que a dinâmica de demografização, identificada por Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), implica diferentes formas e motivações para a avaliação, no sentido da concretização de uma perspectiva de direitos.

Atualmente, a avaliação é um foco de atenção no campo da Educação Infantil, e se insere cada vez mais nas demandas e nos discursos próprios da Educação Básica – não sem conflitos, nem sem promover novas discussões.

## **O que dizem os documentos oficiais e curriculares correntes sobre a avaliação na Educação Infantil**

A atual legislação educacional e alguns documentos curriculares parecem ser um bom ponto de partida para pensarmos a complexidade do tema da avaliação no contexto da Educação Infantil. De forma geral, pode-se afirmar que o conjunto desses documentos destaca a necessidade e estabelece o foco das práticas de avaliação, além de delimitar parâmetros de compreensão sobre o papel da avaliação nesse nível de ensino.

O artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A negativa – *sem o objetivo de promoção* – estabelece uma delimitação do papel da avaliação na Educação Infantil, que revela uma tentativa de superação de práticas avaliativas excludentes e meritocráticas reconhecidas na história da educação.

Seguindo esse norteamento, o documento que sistematiza a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) aborda a questão da avaliação no escopo de suas Diretrizes. Dentre estas, duas dizem respeito diretamente à avaliação na Educação Infantil, quais sejam:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar (p. 17-18).

Assegurar a participação das professoras e professores no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (p. 18).

Pode-se observar que essas diretrizes buscam garantir a presença da avaliação no trabalho pedagógico da Educação Infantil, destacando, como parâmetro, a participação da comunidade escolar e o papel dos professores.

Adiante, o mesmo documento coloca como *meta* no quadro dessa Política Nacional de Educação Infantil o foco na avaliação da Educação Infantil, em estreita articulação com a questão da qualidade.

Divulgar permanentemente parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (p. 21).

Por fim, como *estratégia* para alcançar as metas apontadas na Política de Educação Infantil, institui-se a necessidade de:

Criar mecanismos de acompanhamento e de avaliação da Política Nacional de Educação Infantil, visando ao seu fortalecimento e à sua reorganização (p. 26).

Assim, em diferentes momentos, o documento em questão põe a avaliação no cerne da Educação Infantil, tanto como recurso que compõe o trabalho pedagógico, quanto como instrumento de monitoramento e intervenção no atendimento oferecido.

No contexto da Educação Infantil, a maioria dos documentos oficiais e estudos se referem à avaliação como recurso de observação e acompanhamento da criança, além de fonte de informação para o planejamento do trabalho pedagógico. As atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009) indicam essa perspectiva em seu artigo 10:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Tendo em vista que o objetivo de um documento como as DCNEI é o de *orientar políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação*



*de propostas pedagógicas e curriculares* (BRASIL, 2009), é relevante examinar o lugar que a avaliação adquire nessa formulação do artigo 10.

Primeiramente, faz-se notar o *caput* do artigo, que aponta o papel das creches e pré-escolas na criação de procedimentos: a) de acompanhamento do trabalho pedagógico (configurando-se portanto numa avaliação de natureza mais institucional), e b) de avaliação do desenvolvimento das crianças (dirigindo-se também aos resultados do processo educativo desenvolvido).

Essa opção por avaliar tanto o trabalho empreendido quanto o desenvolvimento da criança reflete a posição explicitada no Parecer (CNE/CEB 20/2009), que fundamenta essas Diretrizes Curriculares, a respeito da avaliação na instituição de Educação Infantil, em que o olhar para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil está intrinsecamente articulado às oportunidades pedagógicas promovidas na instituição:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (p. 16).

Essa concepção de avaliação no contexto da Educação Infantil, que abrange diferentes focos da ação educativa e não apenas a criança, vem sendo advogada pelos estudiosos da área desde a década de 1990.

Seguindo na reflexão sobre os incisos do artigo 10 da Diretriz Curricular, é possível encontrar outros aspectos que caracterizam a avaliação no contexto da instituição de Educação Infantil: o lugar da observação das diversas situações em que a criança se envolve no contexto da instituição; a multiplicidade de registros que instrumentalizam a avaliação; o papel da avaliação na documentação acerca da criança na instituição – seja para possibilitar a continuidade dos processos educativos, seja para

compartilhar com a família processos de desenvolvimento e aprendizagem. Agregue-se ainda que se nega à avaliação qualquer papel na retenção da criança, isto é, no impedimento de seu acesso ao Ensino Fundamental.

De forma mais contextualizada às realidades de suas redes, alguns municípios também têm se dedicado a elaborar documentos curriculares que norteiam, junto com os nacionais, o trabalho de desenvolvimento curricular nas creches e pré-escolas.

Nesse sentido, é possível identificar nas Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro (2010) um norteamento que também assume a observação e a avaliação como meios de qualificação do atendimento oferecido nas creches e pré-escolas:

A organização cuidadosa do espaço deve ser seguida da observação de seu efeito sobre as interações e o brincar, pela avaliação de sua eficiência em relação aos objetivos pretendidos e, se for o caso, pela realização da modificação adequada, seguida de nova observação e avaliação. Fazer, avaliar e refazer (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 12).

De modo geral, verifica-se que o conjunto dos documentos brasileiros aqui apresentados reconhece o papel dos processos avaliativos como meio de aprimoramento da qualidade da educação. Para além de uma função diagnóstica, essa ferramenta de trabalho pedagógico permite que se iluminem aspectos do processo educativo e que se levantem informações sobre ele, podendo retroalimentá-lo, em diferentes níveis do sistema, com possibilidades de intervenção e de reorganização dos processos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil e nas redes.

### **Diferentes perspectivas em relação ao *papel da avaliação* na/da Educação Infantil**

Segundo Kramer (apud CIASCA e MENDES, 2009):

não só na educação infantil, mas também nos demais níveis do sistema escolar, os avaliados são única e exclusivamente os educandos. Por isso, é necessário analisar criticamente essa prática, pois o fato de na maioria das vezes os alunos serem o único objeto da avaliação revela a estrutura de poder e autoridade da grande maioria das instituições escolares. Ressalte-se a necessidade de que a “clássica” forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o trabalho. Nesse sentido, todos são objetos e

sujeitos de avaliação: professores, equipe gestora e pedagógica, crianças e pais (p. 301).

Nessa direção, Hoffmann (1996), ao refletir sobre o processo de formalização da avaliação na Educação Infantil, questiona os impactos das práticas classificatórias de avaliação que focam comportamentos da criança de forma bastante restrita:

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os “comportamentos que a criança apresentou”, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras. Em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados ao final de determinados períodos. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador, à semelhança do ocorrido no ensino regular (p. 11).

Experiências internacionais também revelam perspectivas diversas sobre o foco que a avaliação adquire na Educação Infantil. Galardini (1996), ao abordar uma experiência italiana, descreve a diferença entre dois caminhos na avaliação da qualidade na Educação Infantil:

A cultura pedagógica italiana está dando os primeiros passos, deslocando o olhar do educando para dentro do contexto educativo visto no conjunto de todas as variáveis que possui (organização, equipamentos, papéis, competências, atitudes, programas, investimentos) e de todos os sujeitos que, de acordo com as várias finalidades (dirigentes, professores, pais), se encontram envolvidos na experiência pedagógica dentro ou fora da instituição. Avaliar, portanto, menos os resultados e mais os processos e o contexto educativo na sua complexidade, com a convicção de que eles intervêm na determinação do nível de prestação, além de aspectos propriamente educativos, aspectos estruturais, organizacionais, relacionais, gerenciais e econômicos, bem como aspectos políticos, isto é, relativos à ordem de prioridades das ações para a infância, nos programas de governo de um determinado território (p. 523).

No Brasil, a avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil coloca-se como uma preocupação constante, especialmente neste momento de expansão da cobertura, com investimentos federais, estaduais e municipais, visando à construção de ambientes que propiciem atendimento de boa qualidade.

Pesquisas atuais demonstram que a qualidade na Educação Infantil no nosso país está comprometida, tanto em creches públicas, privadas e conveniadas. Infelizmente, encontram-se problemas em todas as dimensões de qualidade: há números expressivos de pessoal não qualificado em atendimento em creches, contrariando a lei que prevê professor de nível médio na modalidade normal ou com Pedagogia; muitos prédios são inadequados e mal adaptados, com mobiliários e equipamentos em número e manutenção insuficientes, ou em condições que deixam a desejar em termos de segurança e adequabilidade; faltam materiais pedagógicos e brinquedos adequados; as equipes de gestão são reduzidas (e às vezes não qualificadas para esse nível de educação) e concentram uma variedade excessiva de funções; há profissionais de apoio sem qualificação; há projetos pedagógicos ainda por ser concebidos e condições de higiene precárias (CAMPOS et al., 2010).

Dadas essas condições, e considerada a influência dos demais níveis de ensino da Educação Básica, vivemos um momento em que se sobressai a importância de constituir sistemas de avaliação da educação, ampliando o olhar para além da instituição, isto é, para o sistema de ensino. Tal como afirma Didonet (2012), esse âmbito da avaliação *interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade*.

A avaliação da Educação Infantil se apresenta como um caminho possível de aprimoramento do trabalho nas redes e instituições. Nesse sentido é que se considera que:

Avaliar uma realidade educativa significa acionar um mecanismo de crescimento geral do grupo envolvido, partindo da exigência de observar o próprio cotidiano, de atribuir um juízo de valor com base em instrumentos cientificamente confiáveis que permitem coletar os dados de maneira sistemática, refletir sobre os dados coletados para atravessar processos de mudanças e de aprimoramentos em relação à situação inicial (BEEBY, 1977; FERRARI, 1994 apud BECCHI e BONDIOLI, 2003).

Observa-se que a literatura discute determinadas condições como promotoras de possibilidades que influenciarão o curso e as oportunidades de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem das crianças, o que se diferencia de concepções de avaliação com foco na criança, pautadas geralmente em uma concepção de criança universal, independentemente de seu contexto social e cultural.

### **Avaliação da qualidade: concepções e critérios na Educação Infantil**

O desafio da qualidade do atendimento no âmbito da educação constitui uma bandeira que tem adesão quase unânime dos diferentes setores da sociedade. Contudo, há que se considerar que, apesar dessa convergência de interesses, diferentes posições e compreensões acerca do que define essa “qualidade” convivem e se enfrentam nos vários âmbitos dos sistemas educacionais. Nesse sentido, identifica-se uma ampla variedade de projetos e ações de políticas públicas, desde aquelas que se apoiam numa concepção de inclusão social e de viés democrático até outras que assumem uma lógica mais próxima do mercado e uma concepção eficientista.

Para Campos e Haddad (2006), por exemplo, é possível diferenciar a abordagem da questão da qualidade na década de 1980 – pautada pela mobilização social pós-ditadura e pela intensificação da participação política, que visava a uma ampliação dos direitos sociais e a uma maior participação do Estado no atendimento à população – e o norteamento mais característico da década de 1990, que, impactado por políticas de ajuste econômico e pela diminuição da atuação do Estado (marcada por ações de privatização), resultou em avaliações da eficiência dos sistemas educacionais reguladoras de determinados critérios de qualidade, voltados para a mudança de indicadores em nível nacional, como forma de melhorar a competitividade do país no mercado internacional.

Distinções como essa têm reforçado o reconhecimento do caráter relativo daquilo que se define como critérios, indicadores ou metas de qualidade (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003), tendo em vista a diversidade de discursos que compõem o debate sobre a qualidade, com a necessidade de democratizar o acesso a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, mas que não se concretiza apenas em referência a um modelo.

Nesse sentido, os autores ressaltam ainda que a qualidade é relativa e depende das concepções e da cultura dos grupos em questão, exceto por algumas condições que devem estar sempre presentes, tais como: profissionais qualificados; ambientes limpos, arejados e iluminados; gestão pertinente; segurança e proteção; projeto pedagógico viável e adequado; estabilidade da equipe para a criação de relações duradouras e



saudáveis. Essas condições mínimas, que devem ser garantidas como parâmetros de qualidade, estão diretamente relacionadas à concepção da criança como um sujeito de direitos.

Mesmo considerando a diversidade, a relatividade e as características contextuais dos projetos de Educação Infantil, coloca-se um desafio que é garantir parâmetros comuns para nortear as creches e pré-escolas brasileiras na direção da qualificação do atendimento.

Esse norteamto, vale esclarecer, busca delimitar aspectos que devem servir como parâmetros para uma concepção de qualidade educacional inclusiva e pautada nos direitos da criança, e que reconheça a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança e da família.

### **A quantidade como critério de qualidade**

Relacionando a questão da garantia de acesso com a da qualidade, Gentili (2001, p. 176) considera que, em uma sociedade plenamente democrática, há três condições necessárias para que se possa falar de qualidade:

1. qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio;
2. a qualidade, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva;
3. em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.

Em relação à atual condição da educação infantil brasileira, importa-nos chamar atenção para a falsa dicotomia que opõe, em algumas perspectivas, a temática da quantidade à da qualidade. Concordando com Gentili (2001), tomamos a garantia do acesso (portanto, a atenção à quantidade) como o primeiro, embora não único, indicador de qualidade do atendimento da Educação Infantil no contexto do Estado democrático.

Com relação ao acesso, as metas colocadas no atual projeto de lei do PNE para o atendimento ao direito da criança a creches e pré-escolas representam um desafio para o Estado brasileiro e seus municípios (FERREIRA, 2011). A tabela a seguir confronta

dados numéricos relativos à realidade do atendimento com as expectativas dos planos nacionais de educação (passado e projeto):

| <b>oferta de vagas</b> | <b>metas PNE 2001<br/>(Lei nº 10.172/2001)</b> | <b>dados 2009</b>            | <b>metas PNE<br/>(2011-2020)</b> |
|------------------------|--|------------------------------|----------------------------------|
| creches                | atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos  | 18,39% de crianças atendidas | 50% de crianças atendidas        |
| pré-escolas            | atendimento de 80% das crianças de 4 e 5 anos  | 74,8% de crianças atendidas  | 100% de crianças atendidas       |

Os dados apresentados mostram claramente o desafio que ainda se coloca às redes públicas para a Educação Infantil em relação à garantia do acesso das crianças à primeira etapa da Educação Básica. Um efeito da insuficiência de equipamento público para atender as famílias brasileiras é a ampliação de serviços alternativos e não regulados (o que constitui fator de preocupação quanto à educação e ao cuidado oferecido às crianças) para atender à demanda.

Muitos desses serviços alternativos são realizados por mulheres da comunidade que se oferecem para cuidar de um determinado número de crianças enquanto as mães trabalham fora do ambiente doméstico. Em bairros populares, essa tem sido uma forma encontrada pelas famílias para compartilhar o cuidado dos filhos, quando não deixam os mais novos sob o cuidado dos irmãos mais velhos. Diante das necessidades, sobrepõe-se a uma possibilidade efetiva de percurso educacional de boa qualidade um cenário de atendimento restrito a cuidados físicos, que pode eventualmente criar situações de risco para as crianças.

Outras parecem ser as opções das famílias de classe média e alta, que, com melhor condição econômica, têm maiores possibilidades de escolha, inclusive pautadas em reflexões sobre o projeto educativo a oferecer às crianças.

Essa situação reafirma as intensas desigualdades sociais características do cenário brasileiro. O acesso desigual e limitado à instituição pública de Educação Infantil dificulta sobremaneira a possibilidade de a criança pobre receber um atendimento de boa qualidade, enquanto que, nos grupos sociais ricos essa falta é resolvida (e, na maioria das vezes, escolhida) com a matrícula em uma instituição privada (FERREIRA, 2011).

Assumir o acesso como indicador de qualidade é muito importante; entretanto, apesar de ser necessário monitorar a evolução do acesso das crianças pequenas (e pobres), o acesso em si não garante aquilo que a criança pequena precisa ter em ambientes educativos. Ao contrário, o que se espera é a ampliação do acesso (e a garantia aos que já estão nas creches e pré-escolas) a uma Educação Infantil que propicie experiências de aprendizagem significativas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças de forma ampla e integrada a partir de suas diferentes aprendizagens.

### **As dimensões que compõem o atendimento de qualidade nas creches e pré-escolas: uma análise a partir de documentos oficiais e instrumentos de avaliação**

O debate sobre a qualidade se tornaria infrutífero se não nos levasse a pensar em como traduzir para o processo educativo proposições – necessariamente contextualizadas e dinâmicas, tendo em vista o caráter relativo das diferentes perspectivas sobre a *qualidade* – que visem à construção de uma instituição de Educação Infantil de boa qualidade.

A avaliação da qualidade busca ir além do diagnóstico de determinado cenário para contribuir com a (re)construção do trabalho educacional, iluminando seus diferentes aspectos e procurando nortear a sua implementação a partir das atuais concepções e expectativas da educação de bebês e crianças como política pública.

Como já discutimos, o acesso às instituições é um primeiro indicador dessa qualidade em uma sociedade democrática. Além deste, outros importantes aspectos definem parâmetros de organização adequados para atender as crianças. Alguns documentos curriculares e instrumentos de avaliação, já sistematizados, fornecem importantes parâmetros que contribuem com o enriquecimento do nosso olhar em relação às possibilidades de atendimento da criança em espaços de Educação Infantil.

A fim de (re)conhecer esses parâmetros da Educação Infantil brasileira, selecionamos alguns desses instrumentos, buscando aproximá-los e compará-los com outros instrumentos reconhecidos na área, com vistas à sistematização de um panorama das dimensões da qualidade que se colocam de forma mais consensual no debate.

### **Critérios para um atendimento de creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**

Os séculos XX e XXI têm sido fortemente marcados pela perspectiva dos direitos humanos, incluindo aí a consolidação da ideia de que as crianças são sujeitos de direitos desde o nascimento.

Essa concepção marca, na sociedade brasileira, a perspectiva de qualidade do atendimento na Educação Infantil. Um documento bastante reconhecido é o que se chama *Critérios para um atendimento de creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Esse documento teve sua primeira edição em 1995, anterior, inclusive, à LDB, e foi reeditado em 2009. Suas indicações em relação aos direitos das crianças em creche continuam tão atuais quanto desafiantes, já que é possível comprovar que esses critérios ainda não são metas alcançadas no cenário da Educação Infantil brasileira.

Segundo o documento, uma unidade de Educação Infantil respeita a criança quando esta tem direito a:

- brincadeira;
- atenção individual;
- ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- contato com a natureza;
- higiene e saúde;
- alimentação sadia;
- desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- movimento em espaços amplos;
- proteção, afeto e amizade;
- expressar os sentimentos;
- especial atenção durante o período de adaptação à creche;
- desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A oportunidade de vivenciar o espaço da Educação Infantil excede um papel restrito à guarda e tutela da criança, consolidando a atenção ao direito da criança, opção da família e dever do estado, e garantindo, segundo Silva (2011), o *direito a um espaço que lhe permita viver sua infância plenamente, que promova interações entre crianças e*

*entre adultos e crianças, assim como garanta o desenvolvimento integral, aprendizagens, vivências e experiências de diversas ordens.*

Assim, defendemos que se trata de uma opção legítima e importante, tendo em vista a possibilidade de a situação educativa reconhecer a diversidade característica do nosso país. Por meio do respeito às diferenças culturais e sociais e da preocupação extrema e necessária com a desigualdade socioeconômica ainda marcante em nosso país, defendemos indubitavelmente o direito de todas as crianças à creche. A creche é parte da Educação Básica, e é tão importante para as crianças e suas famílias quanto qualquer outra etapa da educação. Representa oportunidades para as crianças e suas famílias, que, por sua vez, terão maior chance de ampliar suas possibilidades pessoais e profissionais. A interação entre a creche e a família fomenta uma relação complementar, viabilizando e ampliando o crescimento e o desenvolvimento pessoal e profissional.

A creche é lugar de encontros e, acima de tudo, de articulação entre contextos familiares e institucionais que partilham de um mesmo fim: melhores condições de desenvolvimento e educação para todas as crianças.

### **As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Infantil de qualidade**

A Educação Infantil é uma conquista social e política. Desde a Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se o tom que as ações voltadas às crianças deveriam ter permanentemente: complementar a educação da família junto à criança pequena. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) instaurou o processo de integração das creches ao sistema de ensino. Nossas leis, portanto, garantem o direito da criança à Educação Infantil.

No mesmo rumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 5, 17/12/2009) são mandatárias e explicitam *orientações relativas à elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares* (art. 2º). Essas Diretrizes constituem, portanto, um documento curricular oficial que define um conjunto de aspectos configuradores de determinados padrões para uma Educação Infantil de boa qualidade a ser realizada no país.

Em relação a esses aspectos, podemos destacar a noção de currículo, as condições de organização do trabalho para atender aos objetivos das propostas pedagógicas das instituições e a definição de um conjunto amplo de experiências de aprendizagem a serem promovidas na Educação Infantil.

A respeito da noção de currículo proposta, as DCNEI, em seu artigo 3º, enfatizam uma perspectiva relacionada às práticas reais que acontecem no contexto da instituição. Práticas essas que visam articular *as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.*

Essa perspectiva busca garantir que as situações didáticas possam superar práticas ora espontaneístas (fundamentadas em uma ideia de que as crianças “naturalmente” desenvolverão capacidades próprias da faixa etária), ora restritivas (a conteúdos disciplinares, geralmente relacionados a alfabetização e matemática).

O currículo da Educação Infantil, conforme as DCNEI, deverá propiciar às crianças um espaço coletivo de educação e cuidado, rico em experiências significativas de aprendizagem, que trazem para o cotidiano conteúdos diretamente relacionados às práticas culturais e os articula a partir das necessidades e demandas infantis observadas pelos professores.

Esse conjunto de práticas concretiza-se em experiências de aprendizagem que devem ser promovidas na instituição a partir dos eixos brincadeira e interação. O artigo 9º da DCNEI distribui em 12 campos essas experiências, que refletem claramente as práticas de nossa cultura, incluindo a cultura escolar. Essas experiências de aprendizagem estão relacionadas a:

- promoção do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recreação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promoção do relacionamento e da interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A presença desses diversos campos de experiências deve constituir indicadores de avaliação curricular para a equipe pedagógica e para os sistemas de ensino, já que eles norteiam a amplitude das possibilidades educativas que as instituições de Educação Infantil devem oferecer para bebês e crianças pequenas, atendendo assim ao seu papel social, político e pedagógico.

Também se encontram nas DCNEI as condições de realização dos projetos pedagógicos e dos currículos por parte das instituições de Educação Infantil. Essas condições estão claramente indicadas em seu artigo 8º, e dizem respeito a organizar:

- I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Preocupadas com a questão da qualidade em seus aspectos contextuais, as DCNEI não dispõem apenas sobre a Educação Infantil em espaços urbanos, mas também sobre aquela que se realiza junto aos povos indígenas e às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Esses grupos sociais, ao serem atendidos em seu direito à Educação Infantil de boa qualidade, devem ter especificidades garantidas, além daquelas previstas pelos demais artigos das DCNEI.

Por fim, vale salientar que os norteamientos trazidos pelas DCNEI constituem princípios e fundamentos a serem lidos e concretizados por cada uma das redes e instituições de Educação Infantil, tendo por base o princípio da autonomia e da contextualização de seus projetos pedagógicos, o que impõe aos municípios –



responsáveis diretos pela Educação Infantil – o desafio de propor e concretizar, em diálogo com as Diretrizes Nacionais, os parâmetros de ordenamento da sua rede.

### **As Orientações Curriculares do município do Rio de Janeiro**

Tendo em vista o atual cenário de mudança e consolidação de perspectivas contemporâneas para a Educação Infantil brasileira, os municípios, em geral, após a aprovação da LDB (9394/96), viram-se desafiados a constituir e consolidar seu sistema para a educação de bebês e crianças pequenas, a partir de uma perspectiva educativa em espaços institucionais. Muitos têm sido os desafios colocados aos municípios, desde questões relativas à infraestrutura e aos recursos e sua distribuição até questões pedagógicas. A própria LDB repassa aos municípios a responsabilidade de propor, em complemento às normas da União, padrões específicos de organização, manutenção e regulação do sistema municipal.

Com isso, tornou-se necessário que as redes elaborassem orientações curriculares contendo os norteamentos comuns que possibilitem a organização do trabalho de suas creches e pré-escolas. Dentre uma série de parâmetros em consonância com as DCNEI, o município do Rio de Janeiro aprovou em 2010 o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

Em relação ao currículo, esse documento propõe parâmetros para uma Educação Infantil rica e ampla em experiências de aprendizagem, que garanta às crianças, por meio da interação com seus pares e com os adultos, o compartilhamento e a reorganização dos seus saberes, além da criação de novos significados com base na exploração de seu meio físico e social. Pretende-se que essas situações de aprendizagem sejam vivenciadas a partir de:

- cuidar de si, do outro, do ambiente;
- brincar e imaginar;
- oralidade, leitura e escrita;
- conceitos matemáticos;
- conceitos sobre natureza e sociedade;
- expressões corporais e movimentos;
- fazer, apreciar e refletir sobre as artes visuais;

- fazer, apreciar e refletir sobre a música.

Esse conjunto de eixos exprime a importância da participação da criança em uma instituição de Educação Infantil que efetivamente agregará os processos de aprendizagem ao seu desenvolvimento. Para tanto, coloca-se ainda a questão da organização da equipe e das relações da escola com as famílias. O documento de Orientações prevê encaminhamentos que apontam para a necessidade de atuar e organizar as ações da forma mais integrada possível, sempre com foco no bem-estar e aprendizagem da criança e na corresponsabilidade escola-família na realização desse projeto.

Seja em relação aos processos de aprendizagem das crianças ou aos processos institucionais, o documento de Orientações Curriculares constitui um conjunto de elementos que devem funcionar como pontos de diálogo e reflexão para as unidades, já que destacam a organização da rotina, das atividades pedagógicas e de cuidado pessoal, da equipe e da relação família-escola, mantendo sempre o princípio da autonomia no que se refere à forma de organização desses aspectos.

### **Critérios de qualidade na Educação Infantil: alguns instrumentos de avaliação**

Tanto na unidade educacional como na amplitude das redes, a qualidade da Educação Infantil está relacionada com as políticas para estruturação do sistema, acesso a creche pública, seleção de profissionais e estrutura de prédios, e também com a prática pedagógica no cotidiano (incluindo aquisição de materiais pedagógicos, brinquedos, equipamentos, blocos etc.). Dessa maneira, a qualidade da prática pedagógica e do trabalho da instituição reflete a implementação da política e o entendimento dos profissionais acerca dela. As oportunidades que as crianças têm nas unidades escolares que frequentam estão relacionadas ao conjunto de políticas, assim como às práticas planejadas e executadas.

O psicólogo russo-americano Bronfenbrenner (2005) defende que o curso de desenvolvimento humano é influenciado pelos vários níveis do contexto social e cultural e pelas práticas sociais e educativas cotidianas, ressaltando que, para haver impacto no desenvolvimento humano, as diferentes atividades e processos educativos

que o compõem (inclusive, portanto, a aprendizagem) devem ser constantes. Essa perspectiva pode gerar preocupação quando se observam numa cultura padrões de atendimento social e educativo que não consolidam práticas aptas a favorecer o pleno desenvolvimento humano (que é, por sua vez, definido pelos próprios padrões culturais e sociais). Se o cotidiano das crianças pequenas, por exemplo, se constitui de práticas desempenhadas em condições precárias, é improvável que os ambientes coletivos criados possam fomentar esse desenvolvimento pleno (e desejável) e oferecer uma resposta adequada ao significado do direito das crianças nas políticas do Brasil. Dessa maneira, entende-se que a qualidade do trabalho pedagógico realizado em creches e pré-escolas está diretamente relacionada às políticas e aos recursos disponíveis, assim como à natureza cotidiana da prática.

Na mesma direção, Harms, Clliford e Cryer (2006, 2005), autores de escalas de avaliação para creche e pré-escola, também defendem que a forma de organização das estruturas sociais e políticas influencia diretamente a qualidade dos processos educativos na creche e na pré-escola. Por exemplo, o modo como se desenvolve a formação inicial do professor nas universidades e em outras instituições de Ensino Superior e Médio influencia o seu modo de agir em sala com as crianças. A maneira como os professores trabalham é influenciada e delimitada pelos recursos disponíveis e pelas condições do ambiente físico.

Pesquisadores brasileiros (destaque-se a publicação do MEC intitulada *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, 2009) sugerem, a partir de uma concepção de qualidade que defende os direitos das crianças, postular dimensões para indicar que há uma dinâmica a ser identificada quando nos processos de avaliação. Outros instrumentos nacionais e internacionais, com o mesmo propósito de avaliar as condições dos ambientes para crianças pequenas, também apresentam aspectos a partir dos quais se pode organizar a reflexão e a discussão sobre padrões de qualidade na Educação Infantil. O quadro a seguir demonstra que há um consenso geral (internacional e nacionalmente) em relação às dimensões a contemplar nas políticas públicas e nas avaliações da EI, dimensões essas que compõem alguns documentos e instrumentos. Estes foram considerados durante a análise que precedeu a escolha das escalas americanas ITERS-R e ECERS-R para o projeto de pesquisa desenvolvido pela equipe da Fundação Carlos Chagas em parceria com o MEC e o BID, que incluiu o Rio

de Janeiro (CAMPOS et al., 2010). Na maioria dos documentos e instrumentos, encontram-se aspectos que correspondem às seguintes dimensões: infraestrutura, proposta pedagógica, gestão, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, materiais didáticos e equipamentos, relações com as famílias, saúde e segurança. Os elementos que compõem cada dimensão variam, tanto em termos de presença como de profundidade da informação solicitada e/ou descrita, em cada um dos documentos e/ou instrumentos. Ressalte-se que a variação pode dever-se às diferenças culturais e sociais que influenciam concepções e práticas em diferentes países. Dentro dessas categorias, há elementos que compõem a avaliação da qualidade, incluindo as práticas e interações, os materiais necessários, as relações institucionais, a disposição dos ambientes e o envolvimento dos adultos com o projeto da unidade.

| <b>Dimensões da Qualidade consideradas em diferentes instrumentos ou documentos oficiais</b> |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <b>Dimensões dos instrumentos</b>  | <b>1. Infra-estrutura</b>  | <b>2. Proposta pedagógica</b>  | <b>3. Gestão</b>   | <b>4. Qualificação e condições de trabalho dos profissionais</b>   | <b>5. Materiais didáticos e equipamentos</b>                     | <b>6. Relações com as famílias</b>   | <b>7. Saúde e segurança</b>                                      |
| <b>Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil</b>           | 5- Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil | 1- Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil                            | 2- Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil                                   | 3- Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil<br>4- Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil | 5- Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil | 2- Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil                                   | 5- Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil |
| <b>Indicadores de qualidade na Educação Infantil</b>   | 5. Espaços, materiais e mobiliário                               | 1. Planejamento Institucional<br>2. Multiplicidade de experiências e linguagens<br>3. Interações | 7. Relação de cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social | 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais   | 5. Espaços, materiais e mobiliários                              | 7. Relação de cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social | 4. Promoção da saúde<br><br>[...]                                |

| Dimensões da Qualidade consideradas em diferentes instrumentos ou documentos oficiais                |   |  |                               |   |                                       |                                |  |
|--|---|--|-------------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------------|--|
| Dimensões dos instrumentos   | 1. Infra-estrutura  | 2. Proposta pedagógica   | 3. Gestão                     | 4. Qualificação e condições de trabalho dos profissionais       | 5. Materiais didáticos e equipamentos | 6. Relações com as famílias    | 7. Saúde e segurança                       |
| <b>Indicadores de qualidade na Educação Fundamental</b>  | 6. Ambiente físico escolar  | 1. Ambiente educativo<br>2. Prática pedagógica e avaliação<br>3. Ensino e aprendizagem da leitura e escrita<br>7. Acesso e permanência dos alunos na escola  | 4. Gestão escolar democrática | 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola | 6. Ambiente físico escolar            | 4. Gestão escolar democrática  |  |
| <b>Critérios para um atendimento o em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</b> | 3. Ambiente aconchegante, seguro e estimulante<br>4. Contato com a natureza<br>8. Movimento em espaços amplos | 1. Brincadeira<br>2. Atenção individual<br>7. Desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão<br>10. Expressar seus sentimentos<br>11. Especial atenção durante o seu período de adaptação à creche<br>12. Desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa |                               |   |                                       |                                | 5. Higiene e saúde<br>6. Alimentação sadia |
| <b>Estudo - Boas práticas</b>  | 4. Condições de infra-estrutura<br>6. O entorno da escola   | 1. Ambiente educacional<br>2. Prática pedagógica e avaliação   | 3. Gestão escolar             |   |                                       | 5. Comunicação com a sociedade | [...]                                      |

| Dimensões da Qualidade consideradas em diferentes instrumentos ou documentos oficiais         |  |   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|---|--|--|--|
| Dimensões dos instrumentos  | 1. Infra-estrutura                     | 2. Proposta pedagógica  | 3. Gestão  | 4. Qualificação e condições de trabalho dos profissionais   | 5. Materiais didáticos e equipamentos  | 6. Relações com as famílias                        | 7. Saúde e segurança   |
| <b>IPEA-RIO</b>   | 1- Material e mobiliário para crianças | 5- Experiência de linguagem oral e compreensão<br>6- Atividades de psicomotricidade<br>7- Atividades criativas<br>8- Desenvolvimento social<br>9- Estrutura do programa |  | 10- Necessidades do educador  | 1- Material e mobiliário para crianças | 11- Relação da creche com a família e a comunidade | 2- Higiene e cuidados com limpeza<br>3- Rotinas com cuidados pessoais<br>4- Práticas de condições de saúde e segurança |
| <b>Escala México – Nível Centro</b>   | 1. Recursos                            | 3. Processo educativo   | 2. Gestão educativa<br>4. Relação com o entorno                                    | 2. Gestão educativa   | 1. Recursos                            | 4. Relação com o entorno                           | 1. Recursos  |
| <b>Documento da Rede Europeia</b>   | B. Ambiente                            | C. Atividade educativa<br>D. Aspectos relacionais<br>G. Apreciação da diversidade<br>H. Apreciação das crianças e avaliação dos resultados<br>J. Ética                  | A. Admissão e utilização<br>I. Indenização dos custos<br>J. Ética                  | Pessoal Formação  | B. Ambiente                            | E. Ponto de vista dos pais<br>F. A comunidade      |  |
| <b>EPPE – Projeto britânico que desenvolveu questionário para Diretores de unidades de EI</b> | 10. Necessidades dos funcionários      | 9. Qualidade das unidades de EI   | 1. Informações gerais sobre as unidades<br>7. Custos e orçamentos<br>11. Registros | 3. Características do grupo de funcionários<br>4. Movimentação dos funcionários<br>5. Condições de trabalho na unidade<br>6. Salários e plano de carreira<br>10. Necessidades dos profissionais |  | 8. As famílias                                     | [...]  |

| Dimensões da Qualidade consideradas em diferentes instrumentos ou documentos oficiais |                             |   |                               |   |                                       |  |                               |
|---|-----------------------------|---|-------------------------------|---|---------------------------------------|--|-------------------------------|
| Dimensões dos instrumentos  | 1. Infra-estrutura          | 2. Proposta pedagógica  | 3. Gestão                     | 4. Qualificação e condições de trabalho dos profissionais | 5. Materiais didáticos e equipamentos | 6. Relações com as famílias                        | 7. Saúde e segurança          |
| <b>NAEYC – USA – associação americana que se dedica aos estudos da EI</b>             | 9. Ambiente físico          | 1. Relações<br>2. Currículo<br>3. Ensino-aprendizagem<br>4. Avaliação                       | 10. Liderança e administração | 6. Pessoal  | 9. Ambiente físico                    | 7. Famílias<br>8. Comunidades                      | 5. Saúde e segurança          |
| <b>HIGH/SCOPE</b>   | 1. Ambiente de aprendizagem | 2. Rotina diária<br>3. Interação adulto-criança<br>4. Planejamento curricular e avaliação   | 7. Gestão do programa         | 6. Qualificação e desenvolvimento do pessoal              | 1. Ambiente de aprendizagem           | 5. Envolvimento dos pais e serviços para a família |                               |
| <b>ECERS-R</b>  | 1. Espaço e mobiliário      | 2. Rotinas de cuidado pessoal<br>3. Linguagem e raciocínio<br>4. Atividades<br>5. Interação | 6. Estrutura do programa      | 7. Pais e equipe  | 1. Espaço e mobiliário                | 7. Pais e equipe                                   | 2. Rotinas de cuidado pessoal |
| <b>ITERS-R</b>  | 1. Espaço e mobiliário      | 2. Rotinas de cuidado pessoal<br>3. Falar e compreender<br>4. Atividades<br>5. Interação    | 6. Estrutura do programa      | 7. Pais e equipe  |                                       | 7. Pais e equipe                                   | 2. Rotinas de cuidado pessoal |

Depois de conhecer, avaliar e analisar os documentos e instrumentos acima, especialmente em relação às políticas vigentes para a Educação Infantil, concluiu-se que o uso das escalas ITERS-R e ECERS-R seria adequado para o estudo das várias redes municipais. Esses instrumentos incluem manuais e DVDs de treinamento para os pesquisadores, esclarecendo tanto os procedimentos para a coleta de dados como as concepções e conceitos utilizados.

### **As escalas de avaliação da qualidade de ambientes de creche e pré-escola**

As escalas que avaliam os ambientes para crianças de 0 a 2 anos e meio e de 2 anos e meio a cinco anos – respectivamente, ITERS-R (Infant and Toddlers Environment Rating Scales) e ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scales) – foram criadas por Thelma Harms, Debby Cryer e Richard Clifford, pesquisadores americanos da North Caroline University, em resposta às condições precárias das instituições americanas por volta das décadas de 1970 e 80. Ainda que bastante complexas em suas disposições, as escalas utilizam uma lógica simples, que demonstra claramente como os ambientes chegam a ser de qualidade a partir de um conjunto criterioso de indicadores. A utilização dessas escalas viabiliza o estudo da avaliação “da” Educação Infantil, conforme propõe Didonet (2012).

As escalas são constituídas por 7 subescalas (espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, falar e compreender, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe), 39 (ITERS-R) e 43 (ECERS-R) itens e indicadores, que descrevem a prática em questão e identificam a presença ou ausência de importantes aspectos para a Educação Infantil por meio de uma escala crescente.

Os indicadores, que vão do inadequado ao excelente, dispõem-se de modo a revelar a possibilidade ou o caminho para o desenvolvimento de um ambiente que tanto acolhe a criança, quanto a desafia, dentro daquilo que se julgou ser possível para ela, mantendo sua segurança, saúde e bem-estar e promovendo um ambiente saudável para o trabalho do adulto. As escalas são sensíveis a ponto de indicar o que impede o ambiente de ter aquilo que desencadeia a construção da autonomia da criança e possibilita que suas interações sejam positivas e seguras para que ela possa revelar sua capacidade e seu desejo de avançar em seu desenvolvimento, conhecimento e intenções. Além disso, elas contemplam tanto os materiais, os equipamentos e o espaço físico como, também, as atitudes, as intenções das relações e interações e a atenção dada às crianças. A escala ITERS-R reúne, em suas sete subescalas, 39 itens compostos de 455 indicadores; e a escala ECERS-R, em suas sete subescalas, 43 itens compostos de 470 indicadores.

Ambas foram elaboradas a partir de perspectivas que valorizam a ação da criança sobre seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e interações. A construção



dos itens demonstra essa lógica: progride da impossibilidade de a criança se revelar à possibilidade de ser acolhida (e ouvida) assim como ela é, se expressa, se apresenta e reage frente às situações propostas. Não ser negligenciada e poder ser aceita pelo grupo que a acolhe, o qual, por sua vez, prepara o ambiente, já garante o avanço para uma pontuação em direção ao “excelente”.

A exemplo de dois itens da subescala “Falar e compreender”, na ITERS-R, no item “auxílio às crianças para o uso da linguagem”, a descrição das ações dos adultos vai desde a ausência de comunicação com as crianças (o que seria avaliado como nível inadequado de qualidade) até o diálogo mais elaborado, que utiliza informações sobre os materiais e livros disponíveis e acessíveis em sala (o que seria avaliado como qualidade excelente), ampliando as oportunidades das crianças de falar e compreender. A linguagem permeia o trabalho na creche durante uma etapa importante na vida das crianças, em que se desencadeia o processo de aquisição da linguagem oral – fundamental para o processo de aquisição de linguagem escrita e leitura. Já no item “uso dos livros”, busca-se averiguar a disponibilidade e acessibilidade dos livros em sala. Nesse item há avaliação da quantidade, da variedade e do uso dos livros com as crianças em sala. Em ambos os itens mencionados, fica claro que, se a criança não tem a oportunidade de conversar com os colegas e os adultos sobre as diversas situações vividas coletivamente em sala, suas oportunidades educativas (e desenvolvimentais) tornam-se limitadas no ambiente da creche. Nesse sentido, as escalas parecem postular que avaliar a criança sem avaliar o contexto é infrutífero, tendo em vista que não iluminar as condições de aprendizagem propiciadas às crianças acaba por descontextualizar suas aprendizagens (e necessidades de aprendizagem) e, por consequência, as possibilidades educativas a serem desenvolvidas posteriormente.

A proposta das escalas não é simplesmente atribuir uma pontuação como uma medida irremediável, mas promover uma reflexão sobre a complexidade e a fluidez do atendimento na EI, por meio da seleção de elementos importantes que constituem a oportunidade educativa em ambientes coletivos. Nesse sentido, articula-se ainda outro aspecto, que diz respeito à possibilidade de contribuição de um processo reflexivo de avaliação de gestores e educadores em torno do trabalho desenvolvido na Educação

Infantil. Concordamos com Bondioli (apud BECCHI e BONDIOLI, 2003) ao assumir que:

É possível realizar um processo de avaliação, utilizando uma série de instrumentos como diretrizes para o olhar e para a identificação de aspectos relevantes das práticas educativas, com a intenção, não tanto de chegar a um juízo de maior ou menor qualidade das escolas examinadas, mas, sim, de favorecer um processo de conscientização das professoras de aquisição de maior consciência em relação às escolhas feitas, às inovações realizadas ou a serem realizadas, ao significado educativo do que se faz nas escolas para as crianças (p. 57-58).

Os vários descritores dos itens das escalas (nelas chamados de indicadores) que afetam a pontuação de cada sala da instituição avaliada revelam sua situação em termos de materiais, brinquedos, equipamentos, interações, organização do tempo e dos espaços, espaços internos e externos, móveis e atividades. Esse conjunto de informações revela a essência da Educação Infantil. Criar um ambiente que vise promover desenvolvimento, aprendizagem, relações e possibilidades sociais às crianças de forma equilibrada e inclusiva, cotidianamente, apresentando situações que se estruturam a partir do currículo, é a meta da EI. A avaliação dos ambientes de creche e pré-escola pode ajudar a: melhorar as condições do atendimento para todas as crianças; identificar prioridades; selecionar temas para ações de formação; influenciar as políticas de seleção dos recursos humanos (incluindo diretores e supervisores); elaborar documentos orientadores da prática para os profissionais; questionar práticas sedimentadas; influenciar a supervisão pedagógica; sem fazer da avaliação apenas um mecanismo de verificação da *performance* das unidades. A avaliação dos ambientes é uma ferramenta importante para os profissionais das unidades, que pode fortalecer a comunicação entre os vários níveis da gestão da EI.



## 2 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO DE JANEIRO

## 2 A rede municipal de Educação Infantil do Rio de Janeiro

### 2.1 Cobertura da rede municipal

Acompanhar o crescimento da Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro é condição inicial para que se possa discutir e promover um serviço de *qualidade* à infância. Entende-se atualmente que, no que se refere à educação, não é possível pensar em qualidade sem falar em quantidade; assim, o nível da cobertura pode ser tomado como o primeiro – embora não seja o único – indicador de qualidade no atendimento. Estendendo a consideração para toda a Educação Básica, observa-se que, apesar de na prática ainda haver crianças fora da escola, temos avançado na compreensão dos processos de desigualdade da entrada e da permanência na escola, o que se reflete em um aumento gradual de vagas em todos os níveis da educação.

Campos e Haddad (2006) falam de um cenário de crescimento em todo o Ensino Básico no Brasil, e consideram que o maior número de vagas, ocasionado principalmente pelo aumento da oferta na rede pública, é um marco importante em direção à democratização do atendimento. No que diz respeito à Educação Infantil, uma vez conquistado o consenso acerca da necessidade de se democratizar o atendimento em creche e pré-escola a todas as famílias que optam por ter seus filhos nessas instituições, é possível pensar no tipo de serviço oferecido nesses espaços, cuja meta é favorecer o desenvolvimento integral das crianças por meio de situações sociais e de aprendizagem.

Campos e Haddad (2006) ressaltam, contudo, que o crescimento da oferta de vagas não foi acompanhado por melhorias na qualidade do serviço oferecido. É por isso que se observa, nos últimos anos, um número expressivo de pesquisas voltadas para a análise da prática pedagógica, para a capacitação profissional do professor e para o impacto da interação adulto-criança no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças institucionalizadas (CAMPOS; FÜLLGRAFE; WIGGERS, 2006). Afinal, com que finalidade organizamos um espaço específico para receber bebês e crianças? Qual a especificidade do trabalho oferecido nesses espaços que justifica sua existência e o aumento do número de vagas?

De acordo com seus próprios dados, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro oferece atendimento à faixa etária que vai dos 6 meses aos 5 anos e 11 meses em instituições denominadas Creches Municipais (de 6 meses a 3 anos e 11 meses), Pré-escolas

(de 4 anos a 5 anos e 11 meses), Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs – de 6 meses a 5 anos e 11 meses), Escolas Municipais (de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo que algumas também atendem crianças de 3 anos) e Ciep (em que varia também o atendimento a crianças em idade de creche e/ou pré-escola). O atendimento a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, em EDIs e em algumas escolas municipais com turmas de creche e pré-escola, é feito em período integral. A grande maioria das turmas de pré-escola está situada em escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem em período parcial.

Além disso, há também atendimento pela rede conveniada, essencialmente para crianças entre 0 e 3 anos, seguindo critérios próprios de matrícula, atendimento e funcionamento, e sob orientação de departamento específico na SME, em especial no que se refere aos critérios do contrato de convênio.

A rede municipal apresenta crescimento de cobertura, ampliando principalmente sua capacidade de atendimento em creches, que é onde se verifica maior demanda, mas também em pré-escolas. Os números, conforme os dados da própria SME, apresentam respostas positivas de investimento do município às demandas por maior número de creches e de vagas. A Tabela 1 apresenta a movimentação de matrículas nos anos de 2010 e 2011.

Tabela 1 – Matrículas na pré-escola por unidade e turma – 2010 e 2011

| CRE             | Pré-escola – 2010 |              |               | Pré-escola – 2011 |              |               |
|-----------------|-------------------|--------------|---------------|-------------------|--------------|---------------|
|                 | unidades          | turmas       | crianças      | unidades          | turmas       | crianças      |
| 1 <sup>a</sup>  | 37                | 163          | 3.701         | 35                | 175          | 4.100         |
| 2 <sup>a</sup>  | 73                | 263          | 5.766         | 69                | 262          | 5.847         |
| 3 <sup>a</sup>  | 75                | 241          | 5.723         | 72                | 271          | 6.461         |
| 4 <sup>a</sup>  | 98                | 384          | 8.880         | 99                | 394          | 9.354         |
| 5 <sup>a</sup>  | 67                | 264          | 7.010         | 67                | 285          | 6.684         |
| 6 <sup>a</sup>  | 46                | 199          | 4.785         | 47                | 212          | 5.509         |
| 7 <sup>a</sup>  | 71                | 315          | 8.367         | 73                | 389          | 9.174         |
| 8 <sup>a</sup>  | 101               | 318          | 8.631         | 98                | 384          | 9.143         |
| 9 <sup>a</sup>  | 60                | 280          | 6.896         | 69                | 317          | 7.662         |
| 10 <sup>a</sup> | 60                | 362          | 9.054         | 67                | 396          | 9.642         |
| <b>total</b>    | <b>688</b>        | <b>2.789</b> | <b>68.813</b> | <b>696</b>        | <b>3.085</b> | <b>73.576</b> |

fonte: SME, 2012

Em 2011, conforme a Tabela 1, o número de unidades de pré-escola aumentou de 688 para 696, representando um crescimento de 1,16%. No entanto, como demonstra a Tabela 2, nota-se que a porcentagem do crescimento em matrículas flutuou com uma redução de 24,1% de 2009 para 2010, retomando o crescimento de matrículas em 2011, de 7%. Houve decréscimo no número de unidades de pré-escola de 2009 para 2011, o que pode decorrer ainda do ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (iniciado em 2006).

Tabela 2 – Resumo do número de matrículas na pré-escola  
– 2009-2011

| <b>ano</b> | <b>unidades</b> | <b>matrículas na pré-escola</b> |
|------------|-----------------|---------------------------------|
| 2009       | 741             | 85.404                          |
| 2010       | 707             | 68.813                          |
| 2011       | 700             | 73.576                          |

fonte: SME, 2012

Com relação à creche, observa-se que, até outubro de 2011, houve um crescimento na oferta de vagas: a capacidade de receber bebês e crianças de até 3 anos aumentou de 33.463 para 38.956 vagas, em virtude da inauguração total de 80 unidades, oferecendo novas vagas para receber essas crianças durante os primeiros nove meses do ano. Dentre esses espaços, 22 já nasceram com um novo conceito de ambiente: são os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs, que estão sendo criados na gestão atual e se encontram em franco crescimento. Para o ano de 2012, previa-se a abertura de cerca de 17.000 novas vagas para essa faixa etária, com a inauguração de mais EDIs em áreas específicas da cidade.

Os 48 **Espaços de Desenvolvimento Infantil**, inaugurados desde 2009, e as 98 escolas já existentes e adaptadas para esse tipo de atendimento respondem a essa nova perspectiva. Esses espaços abrigam creche e pré-escola em um mesmo ambiente, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho sistemático e integrado desde os 6 meses até os 5 anos e 11 meses de idade. A Tabela 3 apresenta dados referentes ao número de unidades, turmas e matrículas de creche nos anos de 2010 e 2011.

Tabela 3 – Número de matrículas em creche por unidade e turma – 2010-2011

| CRE             | creche – 2010 |             |               | creche – 2011 |             |               |
|-----------------|---------------|-------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
|                 | unidades      | turmas      | crianças      | unidades      | turmas      | crianças      |
| 1 <sup>a</sup>  | 34            | 168         | 3.741         | 41            | 191         | 4.422         |
| 2 <sup>a</sup>  | 32            | 154         | 3.262         | 35            | 172         | 3.405         |
| 3 <sup>a</sup>  | 27            | 121         | 2.739         | 42            | 158         | 3.649         |
| 4 <sup>a</sup>  | 35            | 183         | 4.330         | 45            | 212         | 4.984         |
| 5 <sup>a</sup>  | 32            | 124         | 2.805         | 46            | 138         | 3.148         |
| 6 <sup>a</sup>  | 24            | 115         | 2.762         | 30            | 142         | 3.370         |
| 7 <sup>a</sup>  | 34            | 161         | 3.554         | 37            | 176         | 3.909         |
| 8 <sup>a</sup>  | 26            | 137         | 3.374         | 39            | 180         | 4.259         |
| 9 <sup>a</sup>  | 27            | 122         | 2.813         | 29            | 140         | 3.263         |
| 10 <sup>a</sup> | 39            | 172         | 4.083         | 46            | 194         | 4.547         |
| <b>total</b>    | <b>310</b>    | <b>1457</b> | <b>33.463</b> | <b>390</b>    | <b>1703</b> | <b>38.956</b> |

fonte: SME, 2012

Há atendimento de crianças de até 3 anos em unidades de creche (CM), Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e unidades escolares que atendem Ensino Fundamental e EJA, tais como escolas municipais (EM) e Ciep. Observa-se um crescimento expressivo da cobertura entre 2010 e 2011, na ordem de 25%, passando de 310 para 390 unidades. A Tabela 4 descreve o atendimento, em termos de matrículas em creche e pré-escola, ao longo dos últimos quatro anos.

Tabela 4 – Número de matrículas em creche e pré-escola por CRE – 2009-2012

| matrícula<br>CRE    | creche        |               |               |               | pré-escola    |               |               |               |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|                     | 2009<br>(SME) | 2010<br>(SME) | 2011<br>(SME) | 2012<br>(SME) | 2009          | 2010<br>(SME) | 2011<br>(SME) | 2012<br>(SME) |
| 1 <sup>a</sup>      | 3.285         | 3.741         | 4.422         | 4.780         | 4.630         | 3.701         | 4.100         | 3.979         |
| 2 <sup>a</sup>      | 3.236         | 3.262         | 3.405         | 3.626         | 7.152         | 5.766         | 5.847         | 6.101         |
| 3 <sup>a</sup>      | 2.347         | 2.739         | 3.649         | 4.139         | 7.543         | 5.723         | 6.461         | 6.576         |
| 4 <sup>a</sup>      | 4.143         | 4.330         | 4.984         | 5.436         | 11.206        | 8.880         | 9.354         | 9.581         |
| 5 <sup>a</sup>      | 2.440         | 2.805         | 3.148         | 3.271         | 7.837         | 7.010         | 6.684         | 6.418         |
| 6 <sup>a</sup>      | 2.400         | 2.762         | 3.370         | 3.597         | 6.251         | 4.785         | 5.509         | 5.348         |
| 7 <sup>a</sup>      | 2.415         | 3.554         | 3.909         | 4.660         | 10.592        | 8.367         | 9.174         | 9.187         |
| 8 <sup>a</sup>      | 2.990         | 3.374         | 4.259         | 4.699         | 10.656        | 8.631         | 9.143         | 8.654         |
| 9 <sup>a</sup>      | 2.575         | 2.813         | 3.263         | 3.873         | 8.507         | 6.898         | 7.662         | 7.847         |
| 10 <sup>a</sup>     | 3.837         | 4.083         | 4.547         | 5.144         | 11.030        | 9.054         | 9.642         | 9.136         |
| <b>total – SME</b>  | <b>29.668</b> | <b>33.463</b> | <b>38.956</b> | <b>43.225</b> | <b>85.404</b> | <b>68.813</b> | <b>73.576</b> | <b>72.827</b> |
| <b>total – Inep</b> | <b>30.368</b> | <b>33.454</b> | <b>37.909</b> | <b>s/inf.</b> | <b>78.265</b> | <b>66.352</b> | <b>72.627</b> | <b>s/inf.</b> |

fonte: Inep e SME

De acordo com os dados do Censo Escolar (Inep), o número total de matrículas em creche cresceu 9,8% de 2009 para 2010, e 13,7% de 2010 para 2011. Ao confrontar o número de matrículas em creche apresentado pelo Inep em 2011 (37.909) e os dados da SME para o número de matrículas em fevereiro de 2012 (43.225), observa-se um crescimento de 14% na cobertura. Isto significa que a rede municipal tem apresentado crescimento consistente no âmbito das creches nos últimos 4 anos (9,8%, 13,7% e 14% respectivamente). A pré-escola, conforme dados do Censo Escolar e da SME, demonstra uma redução de matrículas de 18% em 2010, recuperando aproximadamente metade da perda em 2011, 9,5%. Os dados da SME não apresentam crescimento de vagas para a pré-escola em 2012, revelando uma redução de matrículas na ordem de 1,03% do total de 2011.

### 2.1.1 Dados de 2012

O atendimento da Educação Infantil é feito em três grandes tipos de estabelecimentos: unidades escolares que incluem Ensino Fundamental e/ou EJA, creches e Espaços de Educação Infantil (EDI). As Tabelas 5 e 6 dão o número de unidades por tipo em 2012:



Tabela 5 – Número de unidades de Educação Infantil por tipo e por CRE – 2012

| número de unidades em 2012 |                                 | creche | pré | cre/pré | total |
|----------------------------|---------------------------------|--------|-----|---------|-------|
| CRE                        | unidade escolar                 | 1      | 0   | 2       | 3     |
|                            | creche                          | 0      | 0   | 0       | 0     |
|                            | EDI                             | 0      | 0   | 0       | 0     |
|                            | total                           | 1      | 0   | 2       | 3     |
|                            | 1 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 25  | 7       | 32    |
|                            | 1 <sup>a</sup> creche           | 30     | 0   | 0       | 30    |
|                            | 1 <sup>a</sup> EDI              | 4      | 0   | 0       | 4     |
|                            | 1 <sup>a</sup> total            | 34     | 25  | 7       | 66    |
|                            | 2 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 62  | 7       | 69    |
|                            | 2 <sup>a</sup> creche           | 28     | 0   | 0       | 28    |
|                            | 2 <sup>a</sup> EDI              | 1      | 0   | 0       | 1     |
|                            | 2 <sup>a</sup> total            | 29     | 62  | 7       | 98    |
|                            | 3 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 56  | 18      | 74    |
|                            | 3 <sup>a</sup> creche           | 20     | 0   | 0       | 20    |
|                            | 3 <sup>a</sup> EDI              | 3      | 0   | 2       | 5     |
|                            | 3 <sup>a</sup> total            | 23     | 56  | 20      | 99    |
|                            | 4 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 85  | 13      | 98    |
|                            | 4 <sup>a</sup> creche           | 33     | 0   | 0       | 33    |
|                            | 4 <sup>a</sup> EDI              | 1      | 0   | 4       | 5     |
|                            | 4 <sup>a</sup> total            | 34     | 85  | 17      | 136   |
|                            | 5 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 45  | 21      | 66    |
|                            | 5 <sup>a</sup> creche           | 21     | 0   | 1       | 22    |
|                            | 5 <sup>a</sup> EDI              | 0      | 0   | 1       | 1     |
|                            | 5 <sup>a</sup> total            | 21     | 45  | 23      | 89    |
|                            | 6 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 40  | 8       | 48    |
|                            | 6 <sup>a</sup> creche           | 19     | 0   | 0       | 19    |
|                            | 6 <sup>a</sup> EDI              | 2      | 0   | 1       | 3     |
|                            | 6 <sup>a</sup> total            | 21     | 40  | 9       | 70    |
|                            | 7 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 62  | 7       | 69    |
|                            | 7 <sup>a</sup> creche           | 24     | 0   | 1       | 25    |
|                            | 7 <sup>a</sup> EDI              | 0      | 0   | 8       | 8     |
|                            | 7 <sup>a</sup> total            | 24     | 62  | 16      | 102   |
|                            | 8 <sup>a</sup> unidade escolar  | 1      | 87  | 10      | 98    |
|                            | 8 <sup>a</sup> creche           | 22     | 0   | 0       | 22    |
|                            | 8 <sup>a</sup> EDI              | 6      | 0   | 1       | 7     |
|                            | 8 <sup>a</sup> total            | 29     | 87  | 11      | 127   |
|                            | 9 <sup>a</sup> unidade escolar  | 0      | 65  | 8       | 73    |
|                            | 9 <sup>a</sup> creche           | 18     | 0   | 1       | 19    |
|                            | 9 <sup>a</sup> EDI              | 4      | 0   | 2       | 6     |
|                            | 9 <sup>a</sup> total            | 22     | 65  | 11      | 98    |
|                            | 10 <sup>a</sup> unidade escolar | 0      | 59  | 9       | 68    |
|                            | 10 <sup>a</sup> creche          | 36     | 0   | 0       | 36    |
|                            | 10 <sup>a</sup> EDI             | 0      | 0   | 4       | 4     |
|                            | 10 <sup>a</sup> total           | 36     | 59  | 13      | 108   |
| total                      | unidade escolar                 | 2      | 586 | 110     | 698   |
|                            | creche                          | 251    | 0   | 3       | 254   |
|                            | EDI                             | 21     | 0   | 23      | 44    |
|                            | total                           | 274    | 586 | 136     | 996   |

fonte: SME, fev. 2012

Tabela 6 – Número de unidades de Educação Infantil por tipo e por CRE – Resumo – 2012

| 2012            | unidade escolar | creche       | EDI         | total         | %           |
|-----------------|-----------------|--------------|-------------|---------------|-------------|
|                 | 3               | 0            | 0           | 3             | 0,3%        |
| 1 <sup>a</sup>  | 32              | 30           | 4           | 66            | 6,6%        |
| 2 <sup>a</sup>  | 69              | 28           | 1           | 98            | 9,8%        |
| 3 <sup>a</sup>  | 74              | 20           | 5           | 99            | 9,9%        |
| 4 <sup>a</sup>  | 98              | 33           | 5           | 136           | 13,7%       |
| 5 <sup>a</sup>  | 66              | 22           | 1           | 89            | 8,9%        |
| 6 <sup>a</sup>  | 48              | 19           | 3           | 70            | 7,0%        |
| 7 <sup>a</sup>  | 69              | 25           | 8           | 102           | 10,2%       |
| 8 <sup>a</sup>  | 98              | 22           | 7           | 127           | 12,8%       |
| 9 <sup>a</sup>  | 73              | 19           | 6           | 98            | 9,8%        |
| 10 <sup>a</sup> | 68              | 36           | 4           | 108           | 10,8%       |
| <b>total</b>    | <b>698</b>      | <b>254</b>   | <b>44</b>   | <b>996</b>    | <b>100%</b> |
| <b>%</b>        | <b>70,1%</b>    | <b>25,5%</b> | <b>4,4%</b> | <b>100,0%</b> |             |

fonte: SME, fev. 2012 – Tabela resumo.

O número total de unidades que apresentam matrículas na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro em 2012 é **996**. Destas, **698** (70,1%) atendem crianças em faixa etária de creche e/ou pré-escola e também de Ensino Fundamental (de 1º a 5º ano, 1º ao 9º ano ou EJA); **254** (25,5%) são unidades de creche; e **44** (4,4%) são EDIs que apresentam matrículas em creche e/ou pré-escola (há outros EDIs já inaugurados que ainda não registram matrículas).

### 2.1.2 Recursos humanos

O quadro de recursos humanos das unidades de EI que atendem crianças entre 6 meses e 5 anos e 11 meses inclui os seguintes cargos:

**Creche:** diretor, diretor adjunto, professor articulador, professor de Educação Infantil (PEI) e agente auxiliar de creche; em alguns casos, ainda se verifica a presença de recreadores remanescentes da época em que as creches estavam sob a responsabilidade da Assistência Social. Para cada turma de creche, prevê-se que cinco agentes auxiliares de creche sejam alocados por turno, respeitando a relação adultos/crianças que o município estabelece; e que o professor articulador trabalhe no sentido de orientá-los na execução da proposta pedagógica das unidades (exercendo a função de coordenador pedagógico).

**Pré-escola:** diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico, professor II (professor habilitado para atuar em Educação Infantil e até o 5º ano do Ensino Fundamental), professor I (geralmente de Educação Física). Para cada turma de pré-escola, prevê-se um PII em cada turno, o qual recebe orientação do coordenador pedagógico para a execução da proposta pedagógica conforme o planejamento institucional.

Há pessoal terceirizado para serviços gerais e cozinha.

Com a expansão da cobertura, a rede tem enfrentado grandes desafios em relação ao quadro de pessoal. Mesmo após a realização de um recente concurso, no qual foi criado um novo cargo específico para a Educação Infantil, intitulado PEI (Professor de Educação Infantil), a rede municipal ainda enfrenta situações em que o número de professores é inferior ao desejado. Ao mesmo tempo, observa-se também uma movimentação e uma rotatividade intensas de pessoal. Há profissionais sendo transferidos para outras unidades, em função da necessidade de redistribuir o pessoal existente para permitir que as novas unidades comecem a receber crianças; há profissionais que tomam posse, mas logo se exoneram alegando dificuldades em lidar com a realidade encontrada; e há aqueles que, mesmo sendo mais antigos na rede, pedem para ser removidos de uma unidade para outra por motivos pessoais e/ou profissionais. Além do esforço para suprir as unidades com um número suficiente de professores e agentes auxiliares de creche, a rede municipal tem chamado pessoal aprovado em concurso público para assumir cargos (agentes auxiliares de creche e/ou PEI), tanto para cobrir as novas vagas geradas pelo projeto de expansão da cobertura, quanto para cobrir as vagas dos profissionais concursados que se exoneraram e para completar quadros ainda insuficientes. Dessa forma, a rede se depara com questões que parecem ir além do esforço de suprir as necessidades das unidades com pessoal em número adequado e formação pertinente. Essa movimentação constante tem implicações drásticas para o funcionamento das unidades e para as práticas de qualidade. A estabilidade da equipe em uma unidade figura como um motivo de grande preocupação para os gestores municipais, e a impossibilidade de garantir a permanência de profissionais nas unidades também afeta o trabalho cotidiano das unidades de Educação Infantil.

## 2.2 A estrutura da SME para a Educação Infantil

**Coordenadorias Regionais de Educação (CREs):** são órgãos intermediários que mantêm contato com a equipe central da Secretaria e com as unidades. Seu organograma é parecido com o da Secretaria. O coordenador de uma CRE é a autoridade máxima de sua regional, e os diretores das unidades devem responder diretamente a ele. As CREs se compõem de gerências que cuidam dos vários aspectos envolvidos na provisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeiro segmento (1º ao 5º ano), como gerência de educação (GED), de aquisição de materiais e equipamentos, de infraestrutura, de informática, de recursos humanos e de assessoria ao processo de matrícula. Nessas gerências, há profissionais que são também PI ou PII, isto é, são respectivamente professores especialistas (Educação Física etc.) ou professores de pré-escola e do 1º segmento do Ensino Fundamental. A gerência de Educação, chamada GED, compõe-se de profissionais cujas funções incluem o apoio às unidades e escolas. No caso das unidades de Educação Infantil, há profissionais que efetuam visitas às unidades, verificam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, identificam problemas, buscam soluções e representam um apoio direto à direção da unidade.

**Gerência da Educação Infantil:** composta por uma equipe de 14 profissionais concursados dentro da categoria “Professor II”, cuja função é lecionar em turmas de pré-escola e Ensino Fundamental de primeiro segmento – 1º ao 5º ano. Todos os profissionais da equipe central possuem experiência como professores de pré-escola, professores articuladores em creches, coordenadores pedagógicos em pré-escolas e/ou direção de unidades. A gerência de Educação Infantil da equipe central tem, entre outras, a função de produzir materiais de apoio, organizar ações de formação, auxiliar as unidades nos diversos programas para as famílias e realizar visitas regulares.

### 2.2.1 Unidades de Educação Infantil

Conforme já mencionado, a rede municipal conta com os seguintes tipos de unidades:

- somente creche (para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses);
- Espaços de Desenvolvimento Infantil (para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses);
- pré-escolas exclusivas (para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses);
- turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental (para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Dentro dessa variedade de tipos, há também creches que atendem crianças com mais de 2 anos e pré-escolas que atendem crianças de 3 anos em diante, podendo ainda apresentar exceções no que diz respeito às faixas etárias atendidas.

As **unidades de creche** são compostas por: diretor (40h semanais; eleito), diretor-adjunto (40h semanais), professor articulador (22h30 semanais; atua como articulador do trabalho dos agentes auxiliares de creche, sem função gratificada) e agentes auxiliares de creche (40h semanais); profissionais que são considerados de apoio, sem carreira na docência, estando no mesmo nível profissional de outros profissionais de apoio como os serventes de limpeza); há ainda alguns recreadores (30h semanais; profissionais contratados em regime CLT, por meio das Organizações Sociais). Recentemente, um concurso público introduziu na rede uma nova categoria docente intitulada “Professor de Educação Infantil” (PEI), para ingressar nas creches. O objetivo é garantir, em atendimento à legislação, que seja designado para cada turma de creche um professor de Educação Infantil para trabalhar com os agentes auxiliares de creche e recreadores. Percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação está tentando ampliar este quadro também nas unidades de pré-escola, tendo inclusive realizado um novo concurso para essa categoria em 2012.

As **unidades de pré-escola** são compostas de: diretor (40h semanais; eleito – caso a pré-escola esteja inserida em uma escola municipal, o diretor responde por todos os níveis atendidos na escola), diretor-adjunto (40h semanais), coordenador pedagógico (40h semanais; função gratificada – quando a pré-escola está inserida em uma escola municipal, não há coordenador pedagógico exclusivo para a pré-escola) e professor (22h30 semanais; concursado como P2, professor de pré-escola e de primeiro segmento do Ensino Fundamental). Não há auxiliar em sala de pré-escola.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) são compostos pelo mesmo quadro de pessoal, mas contam com a presença de um coordenador pedagógico para todas as turmas – o que elimina a necessidade de um professor articulador como o que trabalha em creches. Esse modelo, tido pela administração atual como o ideal para as crianças dessa faixa etária, encontra-se em franco crescimento na rede municipal, e contava até fevereiro de 2012 com 63 unidades espalhadas por quase todas as regionais da cidade.

De acordo com o **DECRETO Nº 35876 DE 05 DE JULHO DE 2012**, que descreve as **COMPETÊNCIAS** de cada órgão pertencente à Secretaria Municipal de Educação, estas

são as competências da Subsecretaria de Ensino e Coordenadorias de Educação, da Gerência de Educação Infantil:

**A) 010780 E/SUBE Subsecretaria de Ensino**

- Assessorar o Titular da Pasta na direção, coordenação e gestão estratégica do Órgão;
- participar da formulação das políticas e diretrizes da Secretaria, em articulação com os demais Órgãos;
- propor ações para a implantação, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação;
- **coordenar a elaboração de estudos e pesquisas relativos ao desenvolvimento e aprimoramento da Educação Infantil**, Fundamental, Especial e a de jovens e adultos, no âmbito do Município da Cidade do Rio de Janeiro;
- estabelecer diretrizes para a definição da proposta pedagógica para a Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro;
- estabelecer diretrizes e normas para a implantação e implementação de planos, programas e projetos relacionados ao Sistema Educacional;
- **definir diretrizes e monitorar o desempenho das escolas/alunos nas avaliações sistemáticas internas e externas;**
- **definir**, em conjunto com a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, **a política de formação para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro;**
- definir e implantar, em conjunto com a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire e a Coordenadoria de Recursos Humanos, a Política de Capacitação, no âmbito da SME;
- promover e zelar para que os alunos com deficiência tenham suas necessidades específicas atendidas e acesso a educação de qualidade oferecida pela Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

**B) 041886 E/SUBE/CED/GEI Gerência de Educação Infantil**

- Definir estratégias para implementar a política educacional para a infância, no âmbito da SME;
- **gerenciar e avaliar o processo educacional** relativo à Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro;
- propor, planejar e executar ações que assegurem um atendimento integrado às crianças da Educação Infantil e suas famílias;
- gerenciar e avaliar, em conjunto com a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire e a Coordenadoria de Recursos Humanos, ações de capacitação e atualização dos profissionais que atuam com Educação Infantil;
- planejar e avaliar estudos, projetos e pesquisas inovadoras na sua área de atuação;
- produzir materiais que contribuam para a melhoria da qualidade no atendimento às crianças da Educação Infantil;
- **estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação das ações pedagógicas, em sua área de atuação;**
- manter intercâmbio com as entidades públicas e privadas.

**C) 010764 E/SUBE/CED Coordenadoria de Educação**

- Implementar o Plano Municipal de Educação;
- definir estratégias para implementar a proposta pedagógica, nas diversas modalidades, para a Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, de acordo com a Política Educacional da SME;
- estabelecer diretrizes e normas de implementação, acompanhamento e avaliação do processo educacional da SME;
- **estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação das ações pedagógicas;**
- **coordenar a implementação e monitorar as ações dos planos, programas e projetos educacionais;**
- atualizar, periodicamente, as Orientações Curriculares, em consonância com o Núcleo Curricular Básico Multieducação;
- manter intercâmbio com as entidades públicas e privadas;
- promover e coordenar as ações de apoio e avaliação pedagógica;
- elaborar material que norteie o planejamento das ações pedagógicas;
- planejar, elaborar e acompanhar, em conjunto com a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, os projetos de Formação Básica e Continuada para professores da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro;
- **promover a avaliação interna da rede e acompanhar as avaliações externas propostas pela SME e MEC;**
- promover a gestão participativa na construção do processo pedagógico.

Nos trechos acima, transcritos a partir do documento municipal, chama-se a atenção para o fato de que estão contemplados nas atribuições das três instâncias a avaliação e o monitoramento do trabalho da Educação Infantil dentro do âmbito da Educação Básica. A ação de monitorar o trabalho pedagógico se inclui nesses itens, e a formação em serviço está conectada com as ações de avaliação e monitoramento. O diálogo entre as diferentes instâncias gestoras – isto é, SME, CRE e GEI – e ainda as unidades, com o intuito de efetivar e legitimar o esforço pela constante melhoria da qualidade dos processos educativos, deve ser também objeto de monitoramento, de maneira que o sistema se mantenha em constante troca, propiciando uma melhor compreensão dos caminhos percorridos até que todos os esforços sejam revertidos em benefícios às crianças.



# 3 O TRABALHO DE CAMPO



### 3 O trabalho de campo

Dentre os objetivos da pesquisa, foi previsto o trabalho de campo voltado para a investigação do atendimento que a rede municipal do Rio de Janeiro oferece para a Educação Infantil. Iniciou-se a proposta pelas ações de formação das equipes da SME na Central e nas Coordenadorias Regionais e de diretores e coordenadores pedagógicos, de modo a possibilitar, posteriormente, a avaliação das práticas pedagógicas nas instituições e a elaboração de subsídios para a construção de uma proposta de monitoramento da rede municipal de Educação Infantil.

#### 3.1 As ações de formação

##### 3.1.1 Descrição das primeiras ações realizadas com as equipes da Gerência da Educação Infantil da SME e Coordenadorias Regionais da Educação

**a) Público:** Profissionais da Gerência de Educação Infantil e das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)

Os encontros aconteceram em um auditório localizado no centro da cidade, na editora Florescer (local onde se realizam várias das ações organizadas pela Equipe Central da EI), com capacidade para receber até 150 pessoas. O espaço é equipado adequadamente para a realização de palestras e cursos.

Entre 14 e 17 pessoas das 10 Coordenadorias e entre 9 e 11 profissionais da Equipe Central estiveram presentes nos 6 encontros. Todos participaram com interesse e envolvimento, criando um clima bastante produtivo de debate e troca. O interesse pelo tema foi grande, e a preocupação com a avaliação foi igualmente intensa. Os participantes buscavam visualizar suas práticas à luz dos temas discutidos nos encontros.

##### **b) Metodologia e dinâmica dos encontros e discussões**

Os encontros foram realizados em seis dias, ocupando o período da manhã (das 9 às 13 horas) e o da tarde (das 13 às 17 horas).

Preparamos para cada encontro um arquivo de apresentação (PowerPoint) em que sintetizamos os temas do dia para orientar as discussões. Inicialmente apresentávamos os temas, sempre baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos

Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, de modo a legitimar a importância dos itens avaliados nas escalas ITERS-R e ECERS-R, apresentados na sequência. As apresentações indicavam caminhos para a discussão, e a equipe coordenadora das ações ia acrescentando as informações levantadas pelo grupo ao longo dos encontros.

O clima de debate e troca foi mantido; os participantes traziam suas experiências, opiniões e questionamentos com interesse e naturalidade. Em cada encontro, fazia-se uma recapitulação do encontro anterior para explicitar conteúdos e dúvidas, suscitar reflexões, escutar comentários dos participantes e seguir adiante com o próximo tema.

### **c) Conteúdo de cada encontro**

#### **Encontros I e II – 21 e 22 de novembro de 2011**

O objetivo dos dois primeiros encontros era contextualizar o presente estudo por meio da apresentação de dados e resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido anteriormente pela FCC em parceria com o MEC e o BID, que incluiu o Rio de Janeiro entre as seis capitais estudadas. Confrontamos os resultados relativos à qualidade da Educação Infantil no Rio de Janeiro com os resultados gerais das outras capitais envolvidas na pesquisa. A intenção dessa apresentação relativa à pesquisa do MEC/BID/FCC era explicar a lógica do novo projeto de pesquisa sobre a rede municipal e introduzir o assunto da avaliação de redes. Num segundo momento, propusemos uma breve discussão sobre a literatura voltada à qualidade na Educação Infantil, buscando apresentar diferentes perspectivas; paralelamente, oferecemos excertos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e de documentos federais com o propósito de verificar como se concebia neles a noção de qualidade. Em seguida, introduzimos a discussão das dimensões que compõem a qualidade a partir da literatura visitada. Estabeleceu-se um grande debate sobre o tema e seu impacto numa possível avaliação da rede municipal carioca. O grupo se mostrou bastante motivado para a discussão e relatou diversas situações vivenciadas na rede.

#### **Encontros III e IV – 5 e 6 de dezembro de 2011**

Desde o primeiro encontro, procuramos explorar as seguintes questões:

- O que é qualidade na EI para mim?
- O que é qualidade na EI para a rede?
- Como deve ser uma instituição infantil de qualidade?

A dinâmica das atividades demandava uma recapitulação inicial dos encontros anteriores para facultar avanços em meio à complexidade dos assuntos e temas concernentes à qualidade na Educação Infantil. A partir da pergunta – Quais são as condições básicas para o atendimento? –, entramos na questão das dimensões da qualidade, analisando fotografias e ilustrando as reflexões com situações cotidianas vivenciadas pelos participantes.

A primeira dimensão abordada foi a dos aspectos relacionados à infraestrutura, como:

- Estrutura e divisão de cômodos;
- Conservação e segurança do prédio;
- Mobiliários para crianças e para adultos;
- Equipamentos internos e externos;
- Recursos humanos (parte pedagógica, direção, serviços gerais, cozinha etc.);
- Planejamento institucional (PPP);
- Estrutura para ações de formação;
- Matrícula e relação adulto/criança.

Em seguida, passamos a refletir sobre questões relacionadas à saúde e aos cuidados específicos da Educação Infantil, tais como:

- Os horários para refeições são apropriados?
- A alimentação é balanceada?
- Os ambientes estão limpos nos espaços para as crianças e para os adultos?
- O espaço e os materiais disponíveis para o sono são adequados?
- Há supervisão do sono?
- As crianças estão limpas e saudáveis?
- Há um programa de ações em situação de emergência?
- Como é a recepção das crianças e de seus pais?
- Que ações garantem a segurança?
- Como funciona a organização na hora da saída?
- Como os pertences das crianças são mantidos e cuidados?
- Como é feita a supervisão das crianças na área externa?

- Quais são os procedimentos em caso de doença ou emergência?

Depois de esgotar três grandes temas – infraestrutura, saúde e cuidados –, passamos a explorar a dimensão das *relações com a comunidade*, levantando os seguintes pontos:

- Estratégias de comunicação com os pais/responsáveis (PPA, PPP);
- Reuniões de pais/responsáveis para tratar da avaliação das crianças;
- Pais/responsáveis em sala;
- Inclusão de pais/responsáveis na avaliação da unidade;
- Associação de pais/responsáveis;
- Festividades e celebrações;
- Atendimento à comunidade;
- Funcionamento da biblioteca – aberta à comunidade;
- Orientações para pais/responsáveis e encaminhamento a outras redes de serviço;
- Relação com a comunidade – respeito e acolhimento;
- Alternativas para a participação em atividades na unidade.

## **Encontros V e VI – 12 e 13 de dezembro de 2011**

Os dois últimos encontros buscaram sistematizar as discussões anteriores e ampliar o diálogo sobre as possibilidades de produzir na rede um trabalho de qualidade com as crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses. Adicionalmente, procuramos dirigir a atenção à elaboração de estratégias para os encontros de formação com diretores, coordenadores pedagógicos e professores articuladores.

Parecia-nos muito importante que esse grupo (central e CREs) pudesse, a partir de suas experiências de supervisão das unidades, compartilhar conosco suas opiniões, visões e descrições sobre a realidade encontrada nessa imensa rede. Frequentemente, numa primeira leitura de uma determinada situação, os problemas de um ponto da rede parecem semelhantes aos das demais; no entanto, com o andamento das discussões, observa-se uma diferenciação progressiva e profunda entre as diferentes regiões interligadas pela rede, o que revela que estamos a lidar com realidades complexas e particulares.

No 5º encontro, abordamos aspectos da perspectiva geral do trabalho com as crianças, tais como: proposta pedagógica, rotina diária (estrutura e conteúdo), atividades (currículo) e interação. Para iniciar a discussão, desenvolvemos uma análise de propostas pedagógicas

baseada nas últimas instruções da SME sobre a estrutura de premiação das unidades que melhor apresentam seus projetos pedagógicos anuais. A partir daí, avançamos no debate, sempre norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas escalas americanas. Um ponto que nos guiou durante todos os encontros foi a semelhança entre os aspectos mencionados nas diretrizes e a presença desses nas escalas. Dessa forma, progredimos em direção a uma apresentação mais minuciosa das escalas, discutindo então as possibilidades de avaliação e monitoramento da qualidade das unidades de EI no município.

Pudemos também, nesses dois últimos encontros, analisar fotografias que representavam situações da Educação Infantil, não só para exemplificar o conceito de qualidade em suas diversas dimensões, mas também para demonstrar como uma avaliação da qualidade se desenvolve a partir de observações realizadas em sala e em outros espaços que as crianças ocupam e usam nas unidades. Fechamos a última sessão com a apresentação das escalas, analisando alguns de seus itens e sua forma de preenchimento, pontuação e análise.

### **3.1.2 Descrição das atividades desenvolvidas com diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores articuladores**

As ações desse período foram programadas com base nas atividades desenvolvidas em novembro e dezembro de 2011 com as equipes da Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das Coordenadorias Regionais de Educação. As discussões giraram em torno das situações enfrentadas pelas equipes do órgão central e das regionais, no sentido de atender às necessidades das unidades com vistas à efetividade e à qualidade do trabalho. É importante ressaltar que essa formação foi feita para as equipes que lidam somente com a parte pedagógica do atendimento. Assim, diversas questões relacionadas à infraestrutura, que causam impactos sobre a dinâmica de trabalho desses profissionais e são percebidas por eles como parte essencial do desenvolvimento do trabalho institucional, não estão necessariamente ligadas às suas responsabilidades diretas. Percebe-se claramente em seu discurso, no entanto, que as tarefas se sobrepõem, e que muitas vezes a situação é agravada pela falta de sintonia entre os setores. Os gestores das unidades, por terem mais contato com os Gerentes de Educação (GEDs), reportam-lhes constantemente esses problemas. Isto cria um sistema de trabalho pautado nas dificuldades. Nas ações com as equipes do órgão central e das coordenadorias regionais, a discussão sobre qualidade se concentrou nos encaminhamentos com que ambas as instâncias têm que lidar em seu trabalho cotidiano. A qualidade, para esse

grupo, está diretamente relacionada à capacidade de resolução de problemas em suas instâncias.

Tendo essas questões em vista, as ações de formação foram organizadas de maneira a contemplar três eixos de trabalho:

- apresentação do projeto, incluindo informações sobre pesquisas anteriores, especialmente resultados de avaliações que utilizaram instrumentos de avaliação de ambientes;
- discussão das abordagens sobre a qualidade na EI, chamando a atenção para a concepção de qualidade presente nos documentos oficiais;
- apresentação das escalas de avaliação de ambientes: ITERS-R e ECERS-R, demonstrando como funcionam, qual o conteúdo dos itens, quais as perspectivas metodológicas e as possibilidades de arranjos para ambientes de creche e pré-escolas.

Os encontros das ações de formação foram realizados em dois dias, totalizando 8 horas para cada grupo.

A primeira lição aprendida nessa etapa é que qualquer ação que se deseja desenvolver para a rede municipal de Educação Infantil do Rio de Janeiro envolve muitos esforços. O primeiro deles é o de garantir que a informação sobre os encontros de formação chegue a todos os interessados – determinadas unidades, por exemplo, não possuem acesso à internet ou telefone –; e o segundo é achar espaços nas diferentes regiões da cidade para reunir grupos grandes de profissionais em ações como esta (sem mencionar ainda o custo). Além disso, desenvolvem-se muitas atividades concomitantemente na rede municipal, o que demanda dos gestores das unidades educacionais a realização de diversas tarefas. Planejar as atividades, prepará-las adequada e pertinentemente, organizar espaços e equipamentos para grupos grandes, distribuir as informações e instruções e garantir a presença dos representantes das unidades são desafios concretos e constantes. Essa logística desafia tremendamente a execução da política de ações de formação, e tem imensas implicações para o dia a dia dos gestores e das unidades.

Importa observar que não se pôde garantir o retorno dos profissionais para o segundo dia; em muitos casos, unidades foram representadas em ambos os dias, mas não pelo mesmo profissional. A presença de um representante de cada unidade em ambos os dias, exigida para que se considerasse completa a sua formação, foi de aproximadamente 80%. Entre os demais

20%, muitos justificaram a ausência de seu colega no segundo dia mencionando a dificuldade de atender a todas as iniciativas (mesmo que muito interessantes e úteis) que a SME oferece ao longo do ano e ainda cumprir todas as suas tarefas nas unidades e fora delas. A Gerência de Educação Infantil da SME reitera a informação de que são muito numerosas as atividades em que esses profissionais se engajam para garantir o bom funcionamento das unidades, dificultando ou até inviabilizando a sua presença em todas as ações. Em ações como a deste projeto, é comum que a unidade seja representada alternadamente por pessoas diferentes, o que garante a presença da unidade nas diversas etapas dos processos e permite que um maior número de profissionais de cada unidade se atualize sobre os assuntos tratados nas ações para depois compartilharem os conteúdos com seus pares.

Em todos os encontros, gerentes de educação das Coordenadorias Regionais de Educação acompanharam as atividades de formação, ficando à disposição para solucionar problemas, organizar listas de presença, expressar suas ideias e colaborar com as exposições dos participantes.

A Equipe Central de Educação Infantil da SME se responsabilizou por toda a organização das ações: divulgou as informações sobre os encontros (locais, datas e horários), buscou espaços em locais estratégicos para reunir os participantes (foram usados diferentes locais da cidade para facilitar o acesso dos profissionais), promoveu as pausas para café e enviou comunicações a todas as CREs lembrando-as das ações. As ações destinaram-se a 16 grupos de diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores articuladores de todas as regionais do município, em quatro etapas (duas em abril e duas em maio), conforme demonstrado nos quadros abaixo.

**DATA: 3 e 4 de abril de 2012**

**Formadores para os grupos G1 e G2:** Marisa Ferreira, Alessandra Sarkis e Eliana Bhering (03/04); Marisa Ferreira e Alessandra Sarkis (04/04)

**Local:** Escola Municipal Collechio – Bangu

**Formadores para os grupos G3 e G4:** Fernanda Omelkzuk e Bárbara Spinola (03/04); Eliana Bhering e Bárbara Spinola (04/04)

**Local:** Escola Municipal Tia Ciata – Centro

| data<br>CRE  | 3 de abril           |                      | 4 de abril           |                      |
|--------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|              | manhã – G1/G3        | tarde – G2/G4        | manhã – G1/G3        | tarde – G2/G4        |
| 1ª CRE       | X                    | X                    | X                    | X                    |
| 2ª CRE       | X                    | X                    | X                    | X                    |
| 3ª CRE       |                      |                      |                      |                      |
| 4ª CRE       |                      |                      |                      |                      |
| 5ª CRE       |                      |                      |                      |                      |
| 6ª CRE       |                      |                      |                      |                      |
| 7ª CRE       |                      |                      |                      |                      |
| 8ª CRE       | X                    | X                    | X                    | X                    |
| 9ª CRE       | X                    | X                    | X                    | X                    |
| 10ª CRE      | X                    | X                    | X                    | X                    |
| <b>total</b> | <b>55 + 80 = 135</b> | <b>45 + 78 = 123</b> | <b>33 + 84 = 117</b> | <b>25 + 79 = 104</b> |

**total geral:**  $135 + 123 + 117 + 104 = 479$

**DATA:** 17 e 18 de abril de 2012

**Formadores para os grupos G5 e G6:** Eliana Bhering, Alessandra Sarkis e Marisa Ferreira (17/04); Alessandra Sarkis e Marisa Ferreira (18/04)

**Locais:** Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Administrativo São Sebastião (CASS)

**Formadores para os grupos G6 e G7:** Bárbara Spinola e Fernanda Omelczuk (17/04); Eliana Bhering e Bárbara Spinola (18/04)

**Local:** Auditório da 9ª CRE – Campo Grande

| data<br>CRE  | 17 de abril           |                       | 18 de abril           |                       |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|              | manhã – UERJ<br>G5/G7 | tarde – CASS<br>G6/G8 | manhã – CASS<br>G5/G7 | tarde – CASS<br>G6/G8 |
| 1ª CRE       |                       |                       |                       |                       |
| 2ª CRE       |                       |                       |                       |                       |
| 3ª CRE       |                       |                       |                       |                       |
| 4ª CRE       |                       |                       |                       | X                     |
| 5ª CRE       |                       |                       |                       |                       |
| 6ª CRE       | X                     | X                     | X                     | X                     |
| 7ª CRE       |                       |                       |                       |                       |
| 8ª CRE       | X                     | X                     | X                     | X                     |
| 9ª CRE       | X                     | X                     | X                     | X                     |
| 10ª CRE      | X                     | X                     | X                     | X                     |
| <b>total</b> | <b>24 + 24 = 48</b>   | <b>5** + 48 = 53</b>  | <b>26 + 33 = 59</b>   | <b>67 + 51 = 118</b>  |



**\*\* Houve problema de comunicação entre Central, CRE e unidades, impossibilitando a presença dos profissionais.**

**total geral:  $48 + 53 + 59 + 118 = 278$**

**DATA: 22 e 23 de maio de 2012**

**Formadores para os grupos G9 e G10:** Marisa Ferreira e Alessandra Sarkis

**Local:** Auditório da 5ª CRE – Rocha Miranda

**Formadores para os grupos G11 e G12:** Eliana Bhering e Bárbara Spinola

**Local:** Colégio Anglo-Americano – Barra

| data<br>CRE  | 22 de maio            |                 | 23 de maio           |                 |
|--------------|-----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
|              | manhã – G9/G11        | tarde – G10/G12 | manhã – G9/G11       | tarde – G10/G12 |
| 1ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 2ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 3ª CRE       | X                     | X               | X                    | X               |
| 4ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 5ª CRE       | X                     | X               | X                    | X               |
| 6ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 7ª CRE       | X                     | X               | X                    | X               |
| 8ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 9ª CRE       |                       |                 |                      |                 |
| 10ª CRE      |                       |                 |                      |                 |
| <b>total</b> | <b>69 + 137 = 206</b> | <b>+ 121</b>    | <b>63 + 75 = 138</b> | <b>+ 124</b>    |

**total geral:  $206 + 121 + 138 + 124 = 589$**

**DATA: 29 e 30 de maio de 2012**

**Formadores para os grupos G13 e G14:** Marisa Ferreira e Alessandra Sarkis

**Local:** Espaço Cultural Santa Cruz – Santa Cruz (10ª CRE)

**Formadores para os grupos G15 e G16:** Eliana Bhering e Bárbara Spinola

**Local:** Espaço Florescer – Centro

| data<br>CRE  | 29 de maio           |                     | 30 de maio           |                     |
|--------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
|              | manhã –<br>G13/G15   | tarde – G14/G16     | manhã –<br>G13/G15   | tarde – G14/G16     |
| 1ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 2ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 3ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 4ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 5ª CRE       |                      |                     |                      |                     |
| 6ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 7ª CRE       |                      |                     |                      |                     |
| 8ª CRE       |                      | X                   |                      | X                   |
| 9ª CRE       | X                    | X                   | X                    | X                   |
| 10ª CRE      | X                    | X                   | X                    | X                   |
| <b>total</b> | <b>52 + 55 = 107</b> | <b>52 + 37 = 89</b> | <b>51 + 59 = 110</b> | <b>46 + 46 = 92</b> |

**total geral: 107 + 89 + 110 + 92 = 398**

## 3.2 Coleta de dados

### 3.2.1 Amostra das unidades de EI

#### 3.2.1.1 Informações gerais

Um dos principais objetivos desta pesquisa é avaliar a qualidade dos ambientes das unidades municipais de creches e pré-escolas do município do Rio de Janeiro, utilizando as escalas ITERS-R (para turmas de creche com crianças entre 0 e 30 meses) e ECERS-R (para turmas de creche e pré-escola com crianças de 37 meses a 5 anos).

Para tanto, definiu-se uma amostra de cerca de 15% dos estabelecimentos de Educação Infantil do município. Nas unidades em que havia turmas de creche e pré-escola, foram observadas duas salas, sendo uma de cada modalidade. Em cada uma das demais unidades, apenas uma sala foi observada.

As unidades escolares do município do Rio de Janeiro estão organizadas em dez Coordenadorias Regionais de Educação. Essa organização foi levada em consideração no desenho amostral, como garantia do espalhamento geográfico e também de uma possível diversidade no nível socioeconômico.

Em atenção aos objetivos da pesquisa, só foram visitadas unidades com pelo menos um ano de funcionamento.

### 3.2.1.2 Definição do universo

O banco de dados original do **Censo Escolar 2011**, fornecido pelo MEC/Inep, contém informações de todo o Brasil. Portanto, selecionamos primeiramente as escolas do município do Rio de Janeiro (por meio da variável FK\_COD\_MUNICIPIO), reduzindo o banco para 4.794 registros. Em seguida, como a pesquisa tem seu foco apenas na *rede municipal* de ensino, fizemos a seleção da mesma por meio da variável ID\_DEPENDENCIA\_ADM, e assim restaram 1.385 unidades escolares. Por fim, como nosso interesse se dirige apenas aos estabelecimentos que oferecem Educação Infantil, foi preciso selecionar as unidades que possuem turmas de creche ou de pré-escola. Dessa forma, nosso banco de dados inicial, proveniente das informações do **Censo Escolar 2011**, é composto por 966 registros.

Simultaneamente, preparamos também um banco de dados com base nas informações fornecidas pela SME do Rio de Janeiro, referentes às matrículas efetuadas em 2012. Esse banco é composto por 995 registros.

Finalmente, reunimos as informações dessas duas fontes em uma única base de dados para uso no desenvolvimento da pesquisa. Cabe ressaltar que, durante o processo de unificação das duas bases, encontramos no banco fornecido pela SME (dados de 2012) 39 estabelecimentos de ensino que não apareciam no Censo 2011. Segundo informações da SME, trata-se de instituições novas, com funcionamento iniciado após o censo. Havia, por outra parte, 10 unidades na base do Censo 2011 que não constavam nos dados fornecidos pela SME. Seriam estabelecimentos em que não houve matrículas em Educação Infantil no ano de 2012. Esses 49 casos entraram na composição do banco de dados final para o estudo geral do perfil das instituições existentes, mas foram classificados como não elegíveis para o processo amostral.

Dessa maneira, o banco de dados final, que foi usado para a seleção da amostra, compôs-se de 1.005 registros.

### 3.2.1.3 Explorando o banco de dados

A seguir, apresentamos a distribuição de frequência do universo das unidades escolares considerado na pesquisa, segundo as variáveis de maior importância para o delineamento da amostra.

#### Variável CRE (Coordenadoria Regional de Ensino)

Como já foi colocado, as unidades escolares do município do Rio de Janeiro encontram-se divididas em 10 CREs. Essa divisão geográfica foi preservada no desenho amostral, definido proporcionalmente às características específicas de cada uma delas. A Tabela 7 apresenta o número de unidades escolares que oferecem Educação Infantil em cada uma das CREs.

Tabela 7 – Número de unidades escolares que oferecem EI, por CRE

| CRE                | n            | %     |
|--------------------|--------------|-------|
| 1                  | 70           | 7,0   |
| 2                  | 99           | 9,9   |
| 3                  | 100          | 10,0  |
| 4                  | 136          | 13,6  |
| 5                  | 90           | 9,0   |
| 6                  | 70           | 7,0   |
| 7                  | 102          | 10,2  |
| 8                  | 127          | 12,7  |
| 9                  | 100          | 10,0  |
| 10                 | 109          | 10,9  |
| total              | 1.003        | 100,0 |
| sem informação     | 2            |       |
| <b>total geral</b> | <b>1.005</b> |       |

Como podemos observar, a maioria das CREs tem, em média, cerca de 100 unidades escolares que oferecem Educação Infantil. Duas delas são menores do que a média (a 1ª e a 6ª CREs têm 70) e duas são maiores (a 4ª e a 8ª CREs têm cerca de 130).

### Variável: tipo de atendimento

Analisando os tipos de atendimento oferecido nas unidades escolares do universo considerado, verificamos que nenhuma abriga turmas de Ensino Médio. Já com relação às turmas de Educação de Jovens e Adultos, observamos 67 unidades escolares que as ofereciam. Porém, devido à baixa frequência, optamos por não incluir esse segmento na definição dos tipos de atendimento. A Tabela 8 apresenta a distribuição de frequência dos tipos de atendimento observados.

Tabela 8 – Número de unidades escolares que oferecem EI, por tipo de estabelecimento

| <b>tipos de atendimento</b> | <b>n</b>     | <b>%</b>     |
|-----------------------------|--------------|--------------|
| apenas creche               | 281          | 28,0         |
| apenas PRÉ                  | 42           | 4,2          |
| apenas creche + PRÉ         | 66           | 6,6          |
| apenas PRÉ + EF             | 551          | 54,8         |
| creche + PRÉ + EF           | 65           | 6,5          |
| <b>total</b>                | <b>1.005</b> | <b>100,0</b> |

Podemos notar que, dos cinco tipos de atendimento encontrados, apenas dois apresentam uma frequência mais expressiva, sendo responsáveis, conjuntamente, por cerca de 80% dos casos. Assim, procedemos a uma recodificação dos tipos existentes em apenas três categorias, que são apresentadas a seguir e que foram as categorias consideradas na pesquisa.

Tabela 9 – Número de unidades escolares que oferecem EI, por tipo de estabelecimento (informação agrupada)

| <b>tipos de atendimento</b> | <b>nº</b>    | <b>%</b>     |
|-----------------------------|--------------|--------------|
| apenas creche               | 281          | 28,0         |
| apenas PRÉ + EF             | 551          | 54,8         |
| outros                      | 173          | 17,2         |
| <b>total</b>                | <b>1.005</b> | <b>100,0</b> |

### Variável: tamanho

Definiu-se que o tamanho da unidade escolar seria dado pela soma do número de matrículas em **todos** os segmentos do estabelecimento de ensino, e não somente na Educação Infantil. Calculado esse número para todas as unidades escolares, observamos que o percentil 25 correspondia a 150 e que o percentil 75 a 604. Com base nessa informação, definiu-se a variável categórica *tamanho*, cuja distribuição é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10 – Número de unidades escolares que oferecem EI, por tamanho do estabelecimento

| <b>tamanho do estabelecimento</b> | <b>n</b>     | <b>%</b>     |
|-----------------------------------|--------------|--------------|
| < 150 alunos                      | 246          | 24,5         |
| 150 a 600 alunos                  | 506          | 50,3         |
| > = 600 alunos                    | 253          | 25,2         |
| <b>total</b>                      | <b>1.005</b> | <b>100,0</b> |

### Variável: período

Analisando o tempo médio de atendimento das turmas de Educação Infantil de cada estabelecimento de ensino, verificou-se que, em média geral, a duração do atendimento a essas turmas é de 6 horas e meia por dia. Observou-se ainda que grande parte das unidades escolares (cerca de 50%) oferece turmas de Educação Infantil com tempo médio de atendimento de 4 horas e meia por dia. Com base nessas informações, foi criada a variável *período de atendimento*, conforme apresenta a Tabela 11.

Tabela 11 – Número de unidades escolares que oferecem EI, por período de atendimento da EI

| <b>período de atendimento da EI</b> | <b>n</b>     | <b>%</b>     |
|-------------------------------------|--------------|--------------|
| sem informação                      | 39           | 3,9          |
| parcial (menos de 6 horas/dia)      | 544          | 54,1         |
| integral (6 horas/dia ou mais)      | 422          | 42,0         |
| <b>total</b>                        | <b>1.005</b> | <b>100,0</b> |

### 3.2.1.4 Delineamento amostral

Com as informações até aqui apresentadas, podemos chegar ao desenho amostral utilizado. Considerando um tamanho de amostra de cerca de 15% do universo dos estabelecimentos municipais de ensino que oferecem turmas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, teremos um conjunto de 150 unidades escolares. A Tabela 12 apresenta o número de unidades escolares que inicialmente deveriam ser visitadas em cada uma das CREs.

Tabela 12 – Número de unidades escolares da amostra, por CRE

| CRE | áreas de abrangência   | n de unidades na amostra |
|-----|--|--------------------------|
| 1   | Santa Teresa – Morro dos Prazeres. Paquetá. São Cristóvão. Gamboa. Caju. Santo Cristo. Santa Tereza. São Cristóvão – Tuiuti. Saúde. Bairro de Fátima. Mangueira – Morro dos Telégrafos. Praça Onze. Cidade Nova. Estácio. Centro. Praça Mauá. Rio Comprido. Benfica. Vasco da Gama. Rio Comprido – Turano. Catumbi. Mangueira.   | 12                       |
| 2   | Ipanema. Grajaú. Alto da Boa Vista. Urca. Copacabana. Laranjeiras. Praça da Bandeira. Tijuca. Copacabana – Morro dos Cabritos. Tijuca – Comunidade Chacrinha. Cosme Velho. Gávea. Andaraí – Jamelão. Humaitá. Praia Vermelha. Rio Comprido. Maracanã. Rocinha. Andaraí. Usina. Flamengo. São Conrado. Leme. Lagoa. Praça da Bandeira. Vidigal. Andaraí – Morro do Andaraí. Grajaú – Morro Nova Divineia. Vila Isabel. Catete. Jardim Botânico. Tijuca – Andaraí. Glória. Leblon. Botafogo.                                       | 15                       |
| 3   | Largo do Jacaré. Higienópolis. Piedade. Del Castilho. Manguinhos. Riachuelo. Ramos. Encantado. Abolição. Tomás Coelho. Lins de Vasconcelos. Água Santa. Rocha. Complexo do Alemão – Ramos. Engenho da Rainha. Bonsucesso. Pilares. Jacarezinho. Maria da Graça. Inhaúma. Cachambi. Engenho de Dentro. Sampaio. Triagem. Tomás Coelho. Bonsucesso – Complexo do Alemão. Engenho Novo. Todos os Santos. Méier. Jacaré.   | 15                       |
| 4   | Jardim América. Vigário Geral. Guarabu. Brás de Pina. C. Universitária. Penha Circular. Vila do João / Maré. Ramos. Bancários. Ilha do Governador. Galeão. Cordovil. Olaria. Parada de Lucas. Ilha do Governador. Tubiacanga. Freguesia. Vila da Penha. Manguinhos – Bonsucesso. Moneró. J. Carioca. Manguinhos. Praça do Carmo/Penha. Portuguesa. Bancários – Ilha do Governador. J. Guanabara. Praça da Bandeira. Penha Circular. Pitangueiras. Itacolomi. Penha. Zumbi. Bonsucesso. Benfica. Cocotá. Bonsucesso – Maré. Tauá. | 18                       |
| 5   | Irajá. Turiaçu. Campinho. Marechal Hermes. Vista Alegre. Cavalcante. Cascadura. Bento Ribeiro. Vila da Penha. Vaz Lobo. Colégio. Rocha Miranda. Irajá. Madureira. Honório Gurgel. Osvaldo Cruz. Quintino Bocaiúva. Vicente de Carvalho. Vila Kosmos.   | 14                       |
| 6   | Coelho Neto. Pavuna. Conj. Hab. Amarelinho – Irajá. Jardim Cristina Capri – Anchieta. Costa Barros. Parque Anchieta. Ricardo de Albuquerque. Deodoro. Irajá. Acari. Barros Filho. Guadalupe. Caminho do Job - Pavuna. Anchieta.  | 12                       |

[...]

| CRE          | áreas de abrangência   | n de unidades na amostra |
|--------------|--|--------------------------|
| 7            | Vila Valqueire. Gardênia Azul. Anil. Taquara. Barra da Tijuca. Anil – Jacarepaguá. Cidade de Deus. Vargem Pequena. Jacarepaguá. Vargem Grande. Recreio dos Bandeirantes. Tanque. Itanhangá. Rio das Pedras – Jacarepaguá. Jacarepaguá – Taquara. Pechincha. Curicica. Rio das Pedras. Praça Seca. Freguesia. Camorim. Recreio. | 15                       |
| 8            | Padre Miguel. Bangu. Guadalupe. Senador Camará. Vila Militar. Deodoro. Jardim Sulacap. Sulacap. Vila Kennedy. G. da Silveira. Realengo. Santíssimo. Jabour. Magalhães Bastos.  | 18                       |
| 9            | Campo Grande. Cosmos. Nova Iguaçu. Cosmos. Senador Vasconcelos. Senador Augusto Vasconcelos. Santíssimo. Inhoaíba.   | 15                       |
| 10           | Barra de Guaratiba. Guaratiba. Paciência. Jardim dos Vieiras, Paciência. Sepetiba. Cosmos. Pedra de Guaratiba. S. Fernando. Santa Cruz. Ilha de Guaratiba.   | 16                       |
| <b>total</b> |  | <b>150</b>               |

Cabe ressaltar que consideramos uma **amostragem proporcional** ao tamanho de cada uma das CREs. No caso das duas CREs com o menor número de unidades escolares, uma amostra de 15% corresponderia a 11 estabelecimentos – mas esse número foi aumentado para 12, que ficou definido como o menor número de estabelecimentos de ensino visitados em uma CRE. Para compensar esse aumento de 2 unidades, reduzimos a 18 o número de estabelecimentos visitados nas duas CREs com a maior quantidade de unidades escolares. Nas demais CREs, o tamanho da amostra corresponde exatamente a 15% do universo.

A seguir, apresentamos a distribuição populacional de cada uma das CREs segundo as variáveis utilizadas no delineamento da amostra e seus respectivos desenhos amostrais.

Tabela 13 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 01** da cidade do Rio de Janeiro

| período | tamanho da escola     | apenas CRECHE |      | PRÉ + EF |       | outros |      | total |       |
|---------|-----------------------|---------------|------|----------|-------|--------|------|-------|-------|
|         |                       | n             | %    | n        | %     | N      | %    | n     | %     |
| parcial | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0% | 3        | 4,4%  | 0      | 0,0% | 3     | 4,4%  |
|         | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0% | 10       | 14,7% | 5      | 7,4% | 15    | 22,1% |
|         | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0% | 9        | 13,2% | 0      | 0,0% | 9     | 13,2% |
|         | total                 | 0             | 0,0% | 22       | 32,4% | 5      | 7,4% | 27    | 39,7% |



| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | N      | %     | n     | %      |
| integral | menos de 150 alunos   | 23            | 33,8% | 0        | 0,0%  | 1      | 1,5%  | 24    | 35,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 13,2% | 1        | 1,5%  | 5      | 7,4%  | 15    | 22,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 1        | 1,5%  | 1      | 1,5%  | 2     | 2,9%   |
|          | total                 | 32            | 47,1% | 2        | 2,9%  | 7      | 10,3% | 41    | 60,3%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 23            | 33,8% | 3        | 4,4%  | 1      | 1,5%  | 27    | 39,7%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 13,2% | 11       | 16,2% | 10     | 14,7% | 30    | 44,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 10       | 14,7% | 1      | 1,5%  | 11    | 16,2%  |
|          | total                 | 32            | 47,1% | 24       | 35,3% | 12     | 17,6% | 68    | 100,0% |

Tabela 14 – Sugestão de AMOSTRA para a CRE 01

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               | 1        |        | 1     |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 1        | 1      | 2     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 2        |        | 2     |
| integral | menos de 150 alunos   | 4             |          |        | 4     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 2             |          | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               |          |        |       |
|          | total                 | 6             | 4        | 2      | 12    |

Tabela 15 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 02** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 1        | 1,0%  | 2      | 2,0%  | 3     | 3,1%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 33       | 33,7% | 2      | 2,0%  | 35    | 35,7%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 12       | 12,2% | 1      | 1,0%  | 13    | 13,3%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 46       | 46,9% | 5      | 5,1%  | 51    | 52,0%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 20            | 20,4% | 2        | 2,0%  | 5      | 5,1%  | 27    | 27,6%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 9,2%  | 5        | 5,1%  | 2      | 2,0%  | 16    | 16,3%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 4        | 4,1%  | 0      | 0,0%  | 4     | 4,1%   |
|          | total                 | 29            | 29,6% | 11       | 11,2% | 7      | 7,1%  | 47    | 48,0%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 20            | 20,4% | 3        | 3,1%  | 7      | 7,1%  | 30    | 30,6%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 9,2%  | 38       | 38,8% | 4      | 4,1%  | 51    | 52,0%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 16       | 16,3% | 1      | 1,0%  | 17    | 17,3%  |
|          | total                 | 29            | 29,6% | 57       | 58,2% | 12     | 12,2% | 98    | 100,0% |

Tabela 16 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 02**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 5        | 1      | 6     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 2        |        | 2     |
| integral | menos de 150 alunos   | 3             |          | 1      | 4     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             | 1        |        | 2     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
|          | total                 | 4             | 9        | 2      | 15    |

Tabela 17 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 03** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 1      | 1,1%  | 1     | 1,1%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 28       | 29,8% | 6      | 6,4%  | 34    | 36,2%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 18       | 19,1% | 1      | 1,1%  | 19    | 20,2%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 46       | 48,9% | 8      | 8,5%  | 54    | 57,4%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 16            | 17,0% | 1        | 1,1%  | 3      | 3,2%  | 20    | 21,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 6             | 6,4%  | 2        | 2,1%  | 10     | 10,6% | 18    | 19,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 1        | 1,1%  | 1      | 1,1%  | 2     | 2,1%   |
|          | total                 | 22            | 23,4% | 4        | 4,3%  | 14     | 14,9% | 40    | 42,6%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 16            | 17,0% | 1        | 1,1%  | 4      | 4,3%  | 21    | 22,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 6             | 6,4%  | 30       | 31,9% | 16     | 17,0% | 52    | 55,3%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 19       | 20,2% | 2      | 2,1%  | 21    | 22,3%  |
|          | total                 | 22            | 23,4% | 50       | 53,2% | 22     | 23,4% | 94    | 100,0% |

Tabela 18 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 03**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 4        | 1      | 5     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 3        | 1      | 4     |
| integral | menos de 150 alunos   | 2             |          | 1      | 3     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             | 1        | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               |          |        |       |
|          | total                 | 3             | 8        | 4      | 15    |

Tabela 19 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 04** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 39       | 28,9% | 4      | 3,0%  | 43    | 31,9%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 38       | 28,1% | 1      | 0,7%  | 39    | 28,9%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 77       | 57,0% | 5      | 3,7%  | 82    | 60,7%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 21            | 15,6% | 0        | 0,0%  | 1      | 0,7%  | 22    | 16,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 15            | 11,1% | 3        | 2,2%  | 8      | 5,9%  | 26    | 19,3%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 3        | 2,2%  | 2      | 1,5%  | 5     | 3,7%   |
|          | total                 | 36            | 26,7% | 6        | 4,4%  | 11     | 8,1%  | 53    | 39,3%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 21            | 15,6% | 0        | 0,0%  | 1      | 0,7%  | 22    | 16,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 15            | 11,1% | 42       | 31,1% | 12     | 8,9%  | 69    | 51,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 41       | 30,4% | 3      | 2,2%  | 44    | 32,6%  |
|          | total                 | 36            | 26,7% | 83       | 61,5% | 16     | 11,9% | 135   | 100,0% |

Tabela 20 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 04**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 5        | 1      | 6     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 5        |        | 5     |
| integral | menos de 150 alunos   | 3             |          |        | 3     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 2             |          | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
|          | total                 | 5             | 11       | 2      | 18    |

Tabela 21 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 05** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 23       | 26,1% | 7      | 8,0%  | 30    | 34,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 20       | 22,7% | 4      | 4,5%  | 24    | 27,3%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 43       | 48,9% | 11     | 12,5% | 54    | 61,4%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 17            | 19,3% | 0        | 0,0%  | 3      | 3,4%  | 20    | 22,7%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 4             | 4,5%  | 0        | 0,0%  | 10     | 11,4% | 14    | 15,9%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%   |
|          | total                 | 21            | 23,9% | 0        | 0,0%  | 13     | 14,8% | 34    | 38,6%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 17            | 19,3% | 0        | 0,0%  | 3      | 3,4%  | 20    | 22,7%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 4             | 4,5%  | 23       | 26,1% | 17     | 19,3% | 44    | 50,0%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 20       | 22,7% | 4      | 4,5%  | 24    | 27,3%  |
|          | total                 | 21            | 23,9% | 43       | 48,9% | 24     | 27,3% | 88    | 100,0% |

Tabela 22 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 05**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 4        | 1      | 5     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 3        | 1      | 4     |
| integral | menos de 150 alunos   | 2             |          |        | 2     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             |          | 2      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               |          |        |       |
|          | total                 | 3             | 7        | 4      | 14    |

Tabela 23 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 06** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 1      | 1,5%  | 1     | 1,5%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 17       | 25,0% | 3      | 4,4%  | 20    | 29,4%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 9        | 13,2% | 0      | 0,0%  | 9     | 13,2%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 26       | 38,2% | 4      | 5,9%  | 30    | 44,1%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 12            | 17,6% | 0        | 0,0%  | 3      | 4,4%  | 15    | 22,1%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 13,2% | 4        | 5,9%  | 5      | 7,4%  | 18    | 26,5%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 4        | 5,9%  | 1      | 1,5%  | 5     | 7,4%   |
|          | total                 | 21            | 30,9% | 8        | 11,8% | 9      | 13,2% | 38    | 55,9%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 12            | 17,6% | 0        | 0,0%  | 4      | 5,9%  | 16    | 23,5%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 9             | 13,2% | 21       | 30,9% | 8      | 11,8% | 38    | 55,9%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 13       | 19,1% | 1      | 1,5%  | 14    | 20,6%  |
|          | total                 | 21            | 30,9% | 34       | 50,0% | 13     | 19,1% | 68    | 100,0% |

Tabela 24 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 06**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 4        |        | 4     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
| integral | menos de 150 alunos   | 2             |          | 1      | 3     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 2             |          | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
|          | total                 | 4             | 6        | 2      | 12    |

Tabela 25 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 07** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 1      | 1,0%  | 1     | 1,0%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 24       | 24,7% | 2      | 2,1%  | 26    | 26,8%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 28       | 28,9% | 0      | 0,0%  | 28    | 28,9%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 52       | 53,6% | 3      | 3,1%  | 55    | 56,7%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 21            | 21,6% | 0        | 0,0%  | 4      | 4,1%  | 25    | 25,8%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 3             | 3,1%  | 2        | 2,1%  | 6      | 6,2%  | 11    | 11,3%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 5        | 5,2%  | 1      | 1,0%  | 6     | 6,2%   |
|          | total                 | 24            | 24,7% | 7        | 7,2%  | 11     | 11,3% | 42    | 43,3%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 21            | 21,6% | 0        | 0,0%  | 5      | 5,2%  | 26    | 26,8%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 3             | 3,1%  | 26       | 26,8% | 8      | 8,2%  | 37    | 38,1%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 33       | 34,0% | 1      | 1,0%  | 34    | 35,1%  |
|          | total                 | 24            | 24,7% | 59       | 60,8% | 14     | 14,4% | 97    | 100,0% |

Tabela 26 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 07**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 4        |        | 4     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 5        |        | 5     |
| integral | menos de 150 alunos   | 3             |          | 1      | 4     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             |          | 1      | 2     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               |          |        |       |
|          | total                 | 4             | 9        | 2      | 15    |

Tabela 27 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 08** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 2      | 1,6%  | 2     | 1,6%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 57       | 46,0% | 4      | 3,2%  | 61    | 49,2%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 13       | 10,5% | 0      | 0,0%  | 13    | 10,5%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 70       | 56,5% | 6      | 4,8%  | 76    | 61,3%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 13            | 10,5% | 0        | 0,0%  | 1      | 0,8%  | 14    | 11,3%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 13            | 10,5% | 8        | 6,5%  | 7      | 5,6%  | 28    | 22,6%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 6        | 4,8%  | 0      | 0,0%  | 6     | 4,8%   |
|          | total                 | 26            | 21,0% | 14       | 11,3% | 8      | 6,5%  | 48    | 38,7%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 13            | 10,5% | 0        | 0,0%  | 3      | 2,4%  | 16    | 12,9%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 13            | 10,5% | 65       | 52,4% | 11     | 8,9%  | 89    | 71,8%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 19       | 15,3% | 0      | 0,0%  | 19    | 15,3%  |
|          | total                 | 26            | 21,0% | 84       | 67,7% | 14     | 11,3% | 124   | 100,0% |

Tabela 28 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 08**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          |        |       |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 8        | 1      | 9     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 2        |        | 2     |
| integral | menos de 150 alunos   | 2             |          |        | 2     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 2             | 1        | 1      | 4     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
|          | total                 | 4             | 12       | 2      | 18    |



Tabela 29 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 09** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 2      | 2,2%  | 2     | 2,2%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 25       | 27,8% | 5      | 5,6%  | 30    | 33,3%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 24       | 26,7% | 0      | 0,0%  | 24    | 26,7%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 49       | 54,4% | 7      | 7,8%  | 56    | 62,2%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 13            | 14,4% | 0        | 0,0%  | 1      | 1,1%  | 14    | 15,6%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 8             | 8,9%  | 2        | 2,2%  | 4      | 4,4%  | 14    | 15,6%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 5        | 5,6%  | 1      | 1,1%  | 6     | 6,7%   |
|          | total                 | 21            | 23,3% | 7        | 7,8%  | 6      | 6,7%  | 34    | 37,8%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 13            | 14,4% | 0        | 0,0%  | 3      | 3,3%  | 16    | 17,8%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 8             | 8,9%  | 27       | 30,0% | 9      | 10,0% | 44    | 48,9%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 29       | 32,2% | 1      | 1,1%  | 30    | 33,3%  |
|          | total                 | 21            | 23,3% | 56       | 62,2% | 13     | 14,4% | 90    | 100,0% |

Tabela 30 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 09**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               |          | 1      | 1     |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 4        |        | 4     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 4        |        | 4     |
| integral | menos de 150 alunos   | 2             |          |        | 2     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             | 1        | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 1        |        | 1     |
|          | total                 | 3             | 10       | 2      | 15    |

Tabela 31 – Distribuição de frequência dos estabelecimentos municipais com Educação Infantil da **CRE 10** da cidade do Rio de Janeiro

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE |       | PRÉ + EF |       | outros |       | total |        |
|----------|-----------------------|---------------|-------|----------|-------|--------|-------|-------|--------|
|          |                       | n             | %     | n        | %     | n      | %     | n     | %      |
| parcial  | menos de 150 alunos   | 0             | 0,0%  | 2        | 1,9%  | 5      | 4,8%  | 7     | 6,7%   |
|          | 150  --- 600 alunos   | 0             | 0,0%  | 17       | 16,3% | 5      | 4,8%  | 22    | 21,2%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 29       | 27,9% | 1      | 1,0%  | 30    | 28,8%  |
|          | total                 | 0             | 0,0%  | 48       | 46,2% | 11     | 10,6% | 59    | 56,7%  |
| integral | menos de 150 alunos   | 30            | 28,8% | 0        | 0,0%  | 0      | 0,0%  | 30    | 28,8%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 7             | 6,7%  | 2        | 1,9%  | 3      | 2,9%  | 12    | 11,5%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 0        | 0,0%  | 3      | 2,9%  | 3     | 2,9%   |
|          | total                 | 37            | 35,6% | 2        | 1,9%  | 6      | 5,8%  | 45    | 43,3%  |
| total    | menos de 150 alunos   | 30            | 28,8% | 2        | 1,9%  | 5      | 4,8%  | 37    | 35,6%  |
|          | 150  --- 600 alunos   | 7             | 6,7%  | 19       | 18,3% | 8      | 7,7%  | 34    | 32,7%  |
|          | >= 600 alunos ou mais | 0             | 0,0%  | 29       | 27,9% | 4      | 3,8%  | 33    | 31,7%  |
|          | total                 | 37            | 35,6% | 50       | 48,1% | 17     | 16,3% | 104   | 100,0% |

Tabela 32 – Sugestão de **AMOSTRA** para a **CRE 10**

| período  | tamanho da escola     | apenas CRECHE | PRÉ + EF | outros | total |
|----------|-----------------------|---------------|----------|--------|-------|
| parcial  | menos de 150 alunos   |               | 1        | 1      | 2     |
|          | 150  --- 600 alunos   |               | 2        | 1      | 3     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               | 4        |        | 4     |
| integral | menos de 150 alunos   | 4             |          |        | 4     |
|          | 150  --- 600 alunos   | 1             | 1        |        | 2     |
|          | >= 600 alunos ou mais |               |          | 1      | 1     |
|          | total                 | 5             | 8        | 3      | 16    |

### 3.2.2 Procedimentos

#### 3.2.2.1 Preparação para o trabalho de campo

A etapa anterior à coleta de dados previu duas ações preparatórias: a formação das pesquisadoras e a organização e preparação de instrumentos de coleta.

A respeito da formação das pesquisadoras, realizaram-se, ao longo do primeiro semestre de 2012, reuniões cujo foco principal era o estudo minucioso das escalas ITERS-R e ECERS-R. Essas reuniões incluíram:

- estudo de cada escala separadamente;
- estudo das instruções de uso das escalas – discussão e dúvidas;
- exercícios utilizando o manual e os vídeos de treinamento;
- discussões sobre o exercício de observação utilizando o manual e os vídeos de treinamento (apresentação do treinamento no Anexo 1);
- discussões sobre os itens e as dúvidas em relação à marcação das pontuações;
- preparação para a ida ao campo para o estudo de confiabilidade, em pares;
- discussão sobre os resultados do estudo de confiabilidade e sobre as dúvidas surgidas nessa etapa;
- programação para a entrada em campo.

Como etapa final do treinamento para o uso das escalas, realizou-se um estudo de confiabilidade, por meio de observações em unidades que não faziam parte da amostra. Duplas ou trios observaram uma mesma sala e preencheram a escala individualmente para depois discutir as pontuações atribuídas. Esses pequenos grupos sempre eram constituídos de uma pesquisadora mais experiente no uso da escala e que pudesse orientar corretamente as demais. Esse tipo de procedimento é fundamental para garantir que os pesquisadores entendam claramente todos os procedimentos de uso da escala e todos os indicadores do instrumento. A compreensão plena é pré-requisito para a utilização correta e ética desses importantes instrumentos de avaliação de ambientes.

Para orientar o trabalho de campo das pesquisadoras, foi elaborado um *check-list* (Anexo A) com as tarefas que elas deveriam realizar antes, durante e depois das observações dos ambientes.

A organização e a preparação dos instrumentos de coleta envolveram o trabalho com:

- as folhas de respostas das escalas (ITERS-R e ECERS-R): a tradução desse material, que havia sido feita anteriormente, passou por uma revisão. Além disso, foi feita mais uma conferência nos itens, buscando evitar possíveis erros no conteúdo e na forma do instrumento de coleta de dados;
- os termos de consentimento de participação na pesquisa (anexo 3): para serem assinados por diretores e professores que tivessem as turmas observadas;
- o questionário para diretores (Anexo C): esse instrumento tinha como objetivo levantar dados relativos às atividades dos gestores, no que se refere tanto ao detalhamento de suas ações cotidianas, quanto aos desafios que delas decorrem. O questionário buscou também coletar informações sobre recursos e fluxos de gestão da rede, a partir da perspectiva do diretor da unidade de Educação Infantil.

A elaboração do questionário para diretores de unidades partiu de uma ampla discussão da equipe de pesquisa, que, com base em questionários utilizados em outras pesquisas da FCC (tais como *Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa* e *Gestão na Educação Infantil*), buscou selecionar as questões significativas dessas experiências anteriores e adaptá-las aos objetivos deste trabalho, bem como à estrutura da rede municipal em questão. Também foram inseridas questões decorrentes do conhecimento já adquirido sobre essa rede municipal por meio de outros projetos de pesquisa, assim como das formações realizadas junto aos gestores das unidades e das CREs na primeira etapa deste projeto.

Finalizados, os instrumentos foram copiados, organizados em envelopes por instituição e enviados às pesquisadoras. Para cada unidade, a pesquisadora recebeu, em envelope identificado com o nome da unidade, os seguintes documentos: carta de apresentação do projeto e da pesquisadora, folha de resposta da escala pertinente (ou de ambas, quando era o caso); termo de consentimento para o professor observado e o diretor da unidade; e questionário para o diretor.

### 3.2.2.2 Relato da coleta de dados

Em julho de 2012, depois dos encontros com diretores, coordenadores pedagógicos e gerentes de educação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) durante as ações de formação, pareceu-nos importante que a coordenadora da pesquisa entrasse em contato com os gerentes de educação (GEDs) de cada uma das CREs para relembrar os objetivos e procedimentos da pesquisa e apresentar as pesquisadoras responsáveis. Esse contato foi feito via e-mail e, em alguns casos, via telefone. A partir daí, os GEDs se comunicaram com as unidades que constituíam a amostra e lhes passaram informações sobre o projeto e a entrada das pesquisadoras em campo. Antes de visitarem as unidades, as pesquisadoras telefonaram para agendar visita e informar qual turma iriam observar. De modo geral, podemos dizer que esse conhecimento prévio sobre o estudo facilitou imensamente a entrada e a recepção das pesquisadoras nas instituições. A grande maioria das unidades não mostrou resistência em receber as pesquisadoras e participar do projeto como unidade selecionada para avaliação.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2012. As pesquisadoras visitaram as unidades por cerca de 5 horas, reservando pelo menos três horas e meia para a observação em sala e uma hora para a entrevista com a professora responsável. Ao chegarem às unidades, as pesquisadoras entregaram aos diretores uma carta de apresentação (Anexo D) e o questionário de caracterização das instituições, que era recolhido ao fim da visita. Quando permitido, fotografaram os espaços das unidades e, com a devida autorização, as crianças no grupo e os professores em atividade (o objetivo não era registrar atividades de crianças individualmente, mas sim o contexto de sala em que estavam inseridos). As turmas de creche foram observadas invariavelmente pela manhã, e as turmas de pré-escola, quando de período parcial, foram observadas pela manhã ou pela tarde.

Além de preencher as folhas de pontuação das escalas ITES-R e ECERS-R, obter as respostas ao questionário para o diretor e tirar fotos, as pesquisadoras elaboraram um diário de campo para cada unidade visitada. Ao final do período da coleta de dados, as considerações registradas nesses diários foram sistematizadas em um relato único e enviadas à equipe da FCC com o objetivo de realçar as impressões sobre o uso das escalas no contexto em questão.

Em relação à lista de unidades previstas na amostra inicial, algumas trocas tiveram que ser feitas em virtude da dificuldade de acesso das pesquisadoras (ou por falta de transporte público, ou por serem regiões violentas ou, ainda, por estarem passando por conflitos no

momento da coleta). Essas unidades foram substituídas por outras que atendiam às mesmas características determinadas como critérios amostrais (CRE, período de atendimento, tipo de atendimento e tamanho). Uma unidade foi substituída na 3ª CRE, e duas foram trocadas na 1ª, na 5ª e na 6ª CREs.

Além disso, uma unidade não pode ser visitada na 1ª CRE, pois estava localizada em uma área de acesso provisoriamente restrito. Devido ao prazo para a realização da pesquisa, não houve tempo hábil para a substituição dessa unidade.

No quadro abaixo, encontram-se as seguintes informações: a CRE, a(s) pesquisadora(s) responsável(is) por ela, o número de unidades previstas na amostra e o número de unidades pesquisadas.

| CRE          | pesquisadoras responsáveis                               | unidades previstas na amostra | unidades pesquisadas |
|--------------|--|-------------------------------|----------------------|
| 1            | Bárbara Spinola (Escola Acalanto)                        | 12                            | 11                   |
| 2            | Fabíola Farias e Márcia Gil (SME)                        | 15                            | 15                   |
| 3            | Mara Lago (UFRJ)   | 15                            | 15                   |
| 4            | Anne Pimentel e Márcia Gil (SME)                         | 18                            | 18                   |
| 5            | Alessandra Sarkis (UFF) e Alline Gonçalves (UFRJ)        | 14                            | 14                   |
| 6            | Alessandra Sarkis (UFF) e Eliana Bhering (FCC)           | 12                            | 12                   |
| 7            | Manoela Senna (UFRJ) e Bárbara Spinola (Escola Acalanto) | 15                            | 15                   |
| 8            | Beatriz Faleiro (SME) e Alline Gonçalves (UFRJ)          | 18                            | 18                   |
| 9            | Beatriz Faleiro (SME)                                    | 15                            | 15                   |
| 10           | Bruna Ribeiro, Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim (FCC)   | 16                            | 16                   |
| <b>total</b> |  | <b>150</b>                    | <b>149</b>           |

O trabalho de campo transcorreu tranquilamente e conclui-se com sucesso. É importante ressaltar que todas as unidades, com raras exceções (devidas a alguma dificuldade em nos receber no momento designado pela equipe da pesquisa), nos receberam com cordialidade e profissionalismo, e que a ajuda e o acompanhamento das Gerências de Educação das CREs foram imprescindíveis para o sucesso desta etapa do nosso trabalho.



# 4 ANÁLISE DOS DADOS

## 4 Análise dos dados

Este capítulo está organizado em quatro grandes seções, a saber: as ações de formação das equipes gestoras; os dados sistematizados a partir dos questionários direcionados aos diretores das instituições de Educação Infantil; os resultados obtidos a partir das escalas de observação ITERS-R e ECERS-R; e finalmente, a análise desses dados à luz da Teoria Clássica das Medidas.

### 4.1 As ações de formação

*É preciso o quantitativo para fazer valer o  
que os olhos já veem há muito tempo?!*

Diretora de unidade municipal

*Há necessidade de transformação no e do  
cotidiano do trabalho realizado no  
município do Rio de Janeiro.*

GED/CRE

As ações de formação foram programadas para atender aos seguintes objetivos:

- Desenvolver ações de formação para as equipes da SME na Central, das Coordenadorias Regionais e das instituições de Educação Infantil sobre as dimensões e indicadores de qualidade das escalas de avaliação de ambientes para Educação Infantil;
- Capacitar diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal em relação ao desenvolvimento de práticas de qualidade para fins de trabalho futuro de monitoramento da rede municipal.
- Discutir com os grupos citados as diferentes possibilidades de monitoramento da prática pedagógica das instituições, com vistas à construção de uma proposta de monitoramento da rede municipal de Educação Infantil.

As ações de formação, conforme já descrito anteriormente, basearam-se nos documentos oficiais para a Educação Infantil (Diretrizes Curriculares Nacionais; Critérios para o atendimento em creche; Indicadores de Qualidade) e na literatura nacional e internacional sobre qualidade na primeira etapa da Educação Básica.



Partindo do princípio de que a qualidade não é um conceito estático – uma vez que, sendo baseado em valores, supõe constantes negociações e contínuas revisões – e das dimensões de qualidade que parecem ser consenso no Brasil (infraestrutura, saúde e cuidados, materiais, relações, atividades, equipamentos, mobiliários, condições de manutenção), promoveram-se diversas reflexões ao longo das ações.

Durante as ações de formação para os gestores das equipes da GEI/SME, das CREs e das unidades de Educação Infantil, houve muitos debates sobre as condições da rede municipal de creches e pré-escolas da cidade do Rio de Janeiro, sempre na perspectiva da qualidade – tema principal das ações. Os dados apresentados a seguir, retirados das atas e registros dos encontros de formação com as equipes, apontam aspectos trazidos nos debates que emergiram nesses vários encontros, buscando constituir um panorama de questões relacionadas à qualidade no âmbito da Educação Infantil a partir de diferentes níveis de gestão da rede municipal. Muitos desses aspectos serão retomados em outros momentos deste relatório, a partir da reflexão decorrente das demais fontes de dados desta pesquisa.

Mostrando muito orgulho por fazer parte desta rede e por ter o privilégio de assistir e participar da evolução do trabalho da EI, os grupos de gestores, em geral, mencionaram questões que os frustram e, também, aspectos que admitem ser bastante compensadores, em especial quando se referem ao trabalho de equipe em seus locais de convívio diário e ao contato com as crianças. Muitas angústias e dúvidas foram levantadas pelos profissionais, especialmente com respeito à relação entre a provisão possível e o volume de desafios que se apresenta atualmente na rede municipal. Um dos pontos mais repetidos foi o dos recursos humanos disponíveis para as salas: recreadores, agentes auxiliares de creche, professores de Educação Infantil, professor 1 e 2, professor articulador e coordenador pedagógico. Os participantes apontaram uma incongruência entre a função descrita e a função realmente executada por esses profissionais; mencionaram o número insuficiente em um momento de grande expansão da cobertura, e a supervisão (im)possível de ser dada às unidades. Houve ainda relatos sobre a insatisfação dos agentes auxiliares, que se sentem atuando como professores, mas tratados como agentes, sendo esta uma tensão constante em todos os níveis.

Os relatos ilustram a dificuldade que uma rede de enormes dimensões como a do município do Rio de Janeiro enfrenta para expandir com qualidade seu atendimento e a capacidade, na maioria das vezes limitada, de resolução de problemas que emergem frequentemente, desde o nível de órgão central e CREs até o das unidades. O volume de

atividades e projetos desenvolvidos (embora com intenções agregadoras e formadoras) incrementa essa dificuldade.

Os participantes ressaltaram, no entanto, que certas unidades são como “oásis” dentro de comunidades muito pobres ou em situação de grande risco e vulnerabilidade, e que, apesar das condições da área, os profissionais desenvolvem trabalhos com as crianças que podem ser considerados como trabalhos de qualidade. Indicam que, neste sentido, a creche de qualidade é aquela que se preocupa em inserir em sua missão o acolhimento das demandas sociais, como, por exemplo, o atendimento a crianças que chegam com problemas sérios de inanição e de saúde ou sofrem abusos.

Durante as discussões, os grandes temas que os grupos de gestores julgaram importantes e até mesmo determinantes para o nível de qualidade sob o qual as unidades trabalham foram os seguintes:

- enfrentamento a uma concepção única de Educação Infantil: a rede envolve diferentes contextos e populações diversas, e, portanto, outras possibilidades deveriam ser consideradas para o trabalho pedagógico das unidades;
- espaço para a infância: reflexão sobre os espaços criados para as crianças viverem as infâncias, alertando para o fato de que há diferentes infâncias se levarmos em conta as condições da família e da comunidade em que elas vivem e suas relações com o atendimento público;
- limites do espaço físico: em especial quando o espaço é inadequado para crianças pequenas e/ou não está em boas condições, apresentando problemas estruturais como de instalação elétrica, vazamento de água etc. As novas construções deveriam incorporar os conhecimentos já adquiridos pela própria rede sobre ambientes melhores para crianças pequenas e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- dificuldade de conseguir consenso no grupo de professores: muitos insistem em desenvolver uma prática baseada em decisões pessoais, distanciando-se do projeto da unidade. As discussões ressaltaram o caráter coletivo de um Projeto Pedagógico. Colocou-se a importância de o Projeto Pedagógico da escola funcionar como o norteador dos trabalhos de toda a equipe escolar, direcionando as ações do diretor e da coordenação pedagógica em relação às tarefas dos professores e agentes auxiliares de creche em sala com as crianças. Além disso, ao se referirem às ações de formação, as equipes da SME e das CREs manifestaram a opinião de que, embora a adoção de princípios comuns para o desenvolvimento da prática

pedagógica seja essencial, a formação deveria trabalhar também a construção da autonomia das unidades, isto é, apoiá-las na elaboração da sua própria proposta, contemplando ao mesmo tempo os princípios básicos e as especificidades do grupo de profissionais, das famílias atendidas, da comunidade onde estão inseridos e, acima de tudo, dos grupos de crianças.

- descontinuidade: por questões relativas ao número reduzido de profissionais e, portanto, por haver, em muitas situações, um acúmulo de tarefas para os profissionais (coordenadores pedagógicos e professores articuladores), pode ocorrer a descontinuidade do trabalho da coordenação pedagógica, quando, por exemplo, a pré-escola está inserida em escolas municipais cuja coordenação pedagógica abrange também os demais níveis de ensino;
- equipe de gestão: acentuou-se a necessidade de uma coordenação pedagógica atuante, que ampare os professores e agentes auxiliares de creche, e de uma gestão que pense na criança, além de turnos de trabalho que permitam o planejamento, dirigindo o olhar da equipe de sala para o “fazer pedagógico”;
- salas: devem ser bem estruturadas e valorizar espaços que fomentem a autonomia das crianças, se possível com áreas de interesse definidas e trabalhos das crianças expostos, de maneira que elas possam interagir com eles. Especificamente, os profissionais da GEI e GED ressaltam a importância da disponibilidade dos materiais, que, em muitos casos, em decorrência do estilo de gestão, permanecem estocados e fora do alcance das crianças e dos professores. Esta é uma prática de trabalho com a qual discordam veementemente, mas que ainda dizem ser frequente na rede. Chamam a atenção para ambientes preparados para promover e manter a saúde das crianças.
- mobiliário: as salas devem contar com mobiliário funcional (mesa, estante, cadeira para adultos) e mobiliário para brincadeiras (casinha de bonecas, brinquedos para “faz de conta”, tapetes aconchegantes etc.).
- projetos dirigidos aos pais: devem valorizar diferentes manifestações culturais para facultar um conhecimento mais próximo da criança, de suas famílias e contextos de vida, além de permitir que os pais se informem sobre a proposta da escola;
- agentes auxiliares de creche atuando sob orientação da equipe pedagógica (professores e PAs): pela descrição de suas atribuições, os agentes auxiliares não teriam responsabilidades pedagógicas, mas, reconhecendo o aspecto pedagógico do

cuidar, consideram-se responsáveis pelo planejamento pedagógico, em especial quando não há professor de Educação Infantil em sala;

- desenvolver e fomentar uma escola que, acima de tudo, respeite os direitos das crianças e o seu desenvolvimento saudável;
- especificidade do atendimento a crianças entre 6 meses e 5 anos de idade: houve grande manifestação a respeito, ressaltando que a maioria dos professores e agentes auxiliares de creche parecem saber pouco sobre desenvolvimento infantil. A prática pedagógica é muitas vezes inadequada para a faixa etária atendida.
- formação: ressaltou-se a importância das ações de formação para os gestores também no sentido de facilitar e promover as condições do ambiente de aprendizagem; mencionaram-se ainda ações de treinamento para prestação de contas, administração de recursos e solicitação de novos recursos.
- comunidades: conhecer e reconhecer as comunidades para as quais a rede trabalha, levar em conta a importância do perfil do público atendido – suas especificidades, culturas, demandas e dificuldades –, foram fatores tratados como essenciais para se criar uma escola pública de qualidade.
- há tensões explícitas que se referem aos seguintes temas:
  - horário para supervisão com coordenador pedagógico disponível (centro de estudos); mudança recente no sistema de estudo e supervisão da unidade;
  - tendência preparatória da Educação Infantil, promovendo práticas escolarizantes antecipadas, gerando conflitos na discussão sobre a intencionalidade pedagógica entre a equipe das unidades e as orientações provenientes da SME;
  - acúmulo de tarefas para a direção, restando pouco tempo para as questões pedagógicas, incluindo a avaliação do trabalho da unidade;
  - condições dos prédios das unidades, que restringem as possibilidades de trabalho e ignoram as condições de trabalho dos adultos e das crianças (a segurança foi tema recorrente – os participantes acreditam que a infraestrutura dá apoio ao desenvolvimento do projeto pedagógico);
  - supervisão oferecida pelas GEDs/CREs, tanto no nível da frequência e duração dos encontros como no da natureza do trabalho da supervisão, garantindo a presença do que é necessário para o bom andamento do trabalho da unidade. O apoio consistente, frequente e sistemático é visto como um elemento capaz de definir a qualidade do trabalho das unidades.
  - a quantidade de profissionais para as turmas de crianças;

- garantir uma equipe estável nas unidades tem sido um desafio neste momento de expansão, em que profissionais são solicitados e forçados a mudar de unidade para atender à demanda recente;
- compra de materiais de baixa qualidade não duráveis, desestruturando a prática cotidiana, tanto pela ausência de reposição dos materiais precários, quanto pela prática comum de impedir o acesso e a disponibilidade às crianças.

Os gestores realçaram a necessidade de uma discussão sobre os limites da própria rede, para identificar o que é realmente aceitável fazer e o que deve ser monitorado para garantir que as ações não se produzam de forma isolada e descontextualizada. Assim, a introdução de uma avaliação das condições deveria contar com uma análise das condições presentes e possíveis. Chamaram também atenção para determinados aspectos que deveriam ser objetivamente avaliados para uma melhoria imediata, como, por exemplo, as condições dos prédios. Julgaram que o resultado das avaliações precisa se converter em intervenções e melhorias, mais do que apenas apontar precariedades ou dificuldades. A avaliação deve ser acompanhada de supervisão e ações objetivas para melhoria do trabalho realizado pelas unidades para as crianças e suas famílias.

De acordo com os participantes, devem-se considerar prioritários para a garantia de uma Educação Infantil pública de qualidade os seguintes aspectos:

- estrutura física das unidades;
- materiais e mobiliários adequados (por exemplo, berços e brinquedos);
- profissionais qualificados, com especificidade em EI, garantindo a promoção de ações intencionais e pedagógicas em lugar de atitudes baseadas em critérios pessoais;
- ações de formação de pessoal nas diferentes áreas que compõem o trabalho com crianças pequenas – saúde, gestão, preparo da alimentação e limpeza dos espaços;
- ida diária à área externa e, no caso de a área externa não existir ou estar inutilizada, garantia de espaço para atividades de motricidade ampla e exposição às condições externas (luz do sol, contato com a natureza etc.). Análise permanente das áreas externas para garantir condições mínimas, com as devidas provisões para segurança e proteção das crianças;
- salas arejadas, bem iluminadas, espaçosas de acordo com o número de crianças atendidas, com janelas, com banheiro próximo e adequado, com espaço para as mesinhas e cadeiras, mas ainda garantindo espaço para as brincadeiras das crianças;

- disponibilidade de materiais, como mesas e cadeiras, sofá, armário, estantes, espelho, pia, cabideiro para mochilas, varal, brinquedos, casa de boneca e fantoches. Surpreende o fato de as sugestões se referirem ao que normalmente se encontra em salas de EI na rede municipal, indício de uma reflexão pouco detalhada sobre os materiais e brinquedos pertinentes para a faixa etária;
- projeto pedagógico que preveja a utilização de todos os espaços das unidades, com possibilidades de desenvolvimento de atividades diversas (que atendam às previsões curriculares);
- vestimentas dos adultos (critérios, tipos e obrigatoriedade de uso) e uniformes para as crianças que sirvam para todas as estações do ano (casacos para inverno, sapatos apropriados para as diferentes estações etc.) para garantir a limpeza e o conforto das crianças e a adequação ao clima; troca de uniforme quando necessário, em especial para crianças de creche;
- revisão de práticas para a alimentação (cuidados no preparo, local de preparo e de estoque, rotinas e procedimentos a cumprir) e para a limpeza dos espaços, atualmente realizadas a partir do horário de trabalho dos adultos, em vez de estarem a serviço da rotina criada para as crianças;
- acesso amplo a materiais e livros que fomentam o processo de aquisição de linguagem oral e escrita;
- aumento do número de adultos nas turmas de pré-escola.

Ressaltou-se a importância do trabalho das equipes da GEI/SME e das CREs/GEDs: essas instâncias seriam o ponto de partida para a formatação do trabalho nas unidades, na medida em que o seu desempenho no apoio, nas orientações, na aquisição de materiais e na garantia das condições da infraestrutura delimita o trabalho com as crianças. Por isso, os participantes esperam que a avaliação da EI da rede municipal se dirija a todas as instâncias que sustentam o trabalho dessa etapa da educação, demonstrando o fluxo das ações e a distribuição dos recursos. Uma avaliação assim realizada poderia esclarecer a todos as atribuições de cada instância – SME, CRE e unidade –, assim como as dos profissionais em diferentes cargos. Com isso, seria possível evitar os desvios de função, que geralmente intensificam o acúmulo de tarefas e atrapalham a execução de um trabalho de qualidade.

Sugeriu-se também que as tarefas da SME/GEI e CRE/GED voltadas a ações de formação dos profissionais poderiam ser distribuídas para ganhar eficiência: que a SME e a GEI se responsabilizassem pela supervisão dos trabalhos das CREs e GEDs (assim como de

outras gerências no nível regional), orientando-as na elaboração e execução das ações de formação com os diretores, diretores adjuntos e coordenação pedagógica, e que as CREs e GEDs se concentrassem nas ações dirigidas à equipe gestora das unidades. Para os professores e agentes auxiliares de creche, as ações deveriam privilegiar o desenvolvimento de supervisão interna, com o apoio das GEDs. Além disso, sugeriu-se que as equipes das CREs e GEDs fossem aumentadas, para que o trabalho de supervisão pedagógica e os processos de resolução de problemas se tornassem mais ágeis e eficazes.

A supervisão do trabalho pedagógico parece ser o ponto central para a melhoria do trabalho das unidades, juntamente com o apoio aos gestores na administração dos recursos solicitados e nas questões relativas à prestação de contas e à solicitação de recursos financeiros. Associadas a essas competências, surgiram questões sobre as possibilidades de aprendizagem que se oferecem às crianças no cotidiano. *“Como pensar em um projeto que redirija a ação do professor no sentido de ampliar as possibilidades de escolha por parte das crianças dentro da realidade e dos espaços existentes hoje?”*. Coloca-se essa questão dimensionando o projeto pedagógico em consonância com as orientações curriculares municipais e com o trabalho possível realizado nas unidades.

A aquisição e a distribuição de materiais e brinquedos são dois processos que se revelam complexos: por um lado, a distribuição de recursos para isso acontece de forma irregular, isto é, nem todos recebem ao mesmo tempo em sua unidade o que foi planejado pela SME; por outro lado, diante de tantas outras prioridades – como consertar a parte física da unidade, tornando-a mais segura –, nem sempre é possível adquirir grandes quantidades de materiais e brinquedos capazes de promover a autonomia das crianças.

Muitos dos gestores disseram ter problemas com o **SDP** (Sistema Descentralizado de Pagamento), ora porque não conseguiram finalizar a prestação de contas anterior (houve casos de pendências até da direção anterior), ora por não conseguirem concretizar uma solicitação. Mesmo quando estão capacitados para percorrer todo o trajeto de solicitação, gastos e prestação de contas, esbarram em questões relacionadas à natureza dos gastos, que geram restrições para uma próxima solicitação. Por exemplo, quando necessitam de reparos consideráveis no prédio mas não conseguem agendar a visita do órgão específico para a realização da obra, decidem solicitar os reparos separadamente; assim, ainda que lentamente, eles chegam a ser feitos, e o atendimento não é prejudicado. Em função do valor permitido a

cada solicitação, nem sempre é possível adquirir o planejado de uma só vez, o que limita a distribuição de materiais por turma.

O Sistema Descentralizado de Pagamento (resolução de 13/07/2012) tem por *objetivo atender as despesas em caráter de urgência que não possam ser submetidas ao processo normal de aplicação de modo a realização de pequenas despesas garantindo a plena atividades dos órgãos*. O recurso deve ser solicitado pelos gestores das unidades, e precedido por solicitação no Sistema Descentralizado de Pagamento *online*, para ser depositado na conta da unidade. A prestação de contas deve obedecer aos seguintes critérios: após 60% do valor do recurso ter sido gasto; ou em 120 dias contados a partir do recebimento do recurso, no caso de substituição do gestor ou do encerramento do valor. Novos repasses são permitidos mediante finalização e obediência dos critérios de prestação de contas. A resolução apresenta todos os procedimentos a cumprir, explicitando os tipos de serviços e aquisição permitidos no sistema.

De acordo com o sistema, as unidades devem seguir as seguintes regras de aplicação dos recursos (Rio de Janeiro, 2003):

Os recursos do Sistema Descentralizado de Pagamento deverão ser aplicados:

- Na aquisição de material de consumo e prestação de pequenos serviços necessários à manutenção e ao funcionamento das atividades específicas de cada órgão/unidade municipal (Anexo da Resolução CGM nº 450/2003 – Manual do Sistema Descentralizado de Pagamento – Item 5 ).
- Nas despesas que exijam ações imediatas, que envolvam solução de problemas que possam acarretar prejuízos ao funcionamento dos órgãos/unidades municipais (Anexo da Resolução CGM nº 450/2003 – Manual do Sistema Descentralizado de Pagamento – Item 5).
- Não é permitida a utilização de recursos do Sistema Descentralizado de Pagamento na realização de despesas com gêneros alimentícios, flores, cartões de visita, táxi e combustível, salvo os casos autorizados formalmente pelo Prefeito (Art. 4º, §§1º e 2º do Decreto 20.633/01; Anexo da Resolução CGM nº 450/2003 – Manual do Sistema Descentralizado de Pagamento – Item 5).

Muitos gestores mostram-se compreensivos em relação às dificuldades que enfrentam, mas se questionam, ao mesmo tempo, sobre a qualidade do trabalho e das condições vigentes: *“Como pensar num projeto que abarque uma menor diretividade do adulto e uma maior possibilidade de escolha para as crianças dentro da realidade e dos espaços que já existem?”*. Esse questionamento se dirige tanto às questões de infraestrutura como às que



envolvem a prática pedagógica, pois, em ambos os casos, recursos são pontos essenciais para o desenvolvimento desejável. Ressalta-se que os recursos disponíveis ainda não cobrem todas as demandas identificadas para a Educação Infantil, e que a falta deles tem implicações diretas no trabalho pedagógico.

Os gestores reconhecem que houve grandes avanços na Educação Infantil municipal, mas apontam ainda a presença de problemas que não são facilmente resolvidos, comprometendo e vinculando às dificuldades todo o processo de planejamento e execução do trabalho com as crianças. Mencionaram, por exemplo, que até recentemente havia pouco investimento nas orientações curriculares, ressaltando que as práticas da EI se limitavam aos procedimentos “importados” do Ensino Fundamental. Isto é particularmente problemático na educação de bebês em creches, que os gestores ainda sentem não estar bem encaminhada e esclarecida. Vale apontar que essa dificuldade não se coloca só na rede carioca, mas também em termos nacionais.

Seja por falta de possibilidades de aquisição de materiais, seja por dificuldades no planejamento de atividades pertinentes à faixa etária em questão (6 meses a 5 anos) ou por falta de esclarecimento sobre como se deve trabalhar em ambientes coletivos e educativos com crianças pequenas, a prática pedagógica ainda parece, genericamente falando, precária. Isto não significa que todas as práticas sejam precárias, mas que as práticas de qualidade ainda não estão bem estabelecidas no conjunto da rede.

Para desenvolver um serviço de qualidade para crianças pequenas, é evidentemente necessário alinhar vários aspectos numa dinâmica de retroalimentação. Por exemplo, a estrutura física de uma unidade delimita as possibilidades pedagógicas e as rotinas de cuidados, pois é a partir dos espaços disponíveis que os profissionais planejam as atividades possíveis. Como as unidades da rede municipal usam prédios muito diferentes entre si, suas práticas podem variar também, tanto as boas quanto as mais descontextualizadas e comprometidas. Essa diversidade de estabelecimentos e de práticas será analisada neste relatório, a partir de outras fontes de dados da pesquisa. Impõem-se o desafio de construir condições que favoreçam o trabalho com as crianças mesmo que os espaços sejam diversos.

Os gestores sugerem que se produza um levantamento sobre aquilo que consideram como prioridades em termos de investimentos e discussão de aspectos essenciais para o desenvolvimento de um bom trabalho. Julgam que as decisões deveriam basear-se em

critérios voltados a ajudar as unidades a melhorarem seus serviços, e que os professores deveriam ser ouvidos em especial, quando se trata de novas construções de unidades, pois ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao espaço, mesmo nas unidades novas. Mencionam problemas como: prédios de vários andares designados para creches; prédios “adaptados”; prédios novos ainda com estruturas inadequadas e impróprias para o trabalho com crianças pequenas (solário sem sombra, por exemplo, no andar de cima); salas pequenas e, às vezes, com problemas de ventilação; salas sem tratamento acústico mínimo; entre outros.

Não fica claro, no entanto, como poderia ser feito esse levantamento, uma vez que as necessidades também variam imensamente. Um levantamento detalhado sobre aquilo que os gestores das unidades priorizariam em suas unidades pode contribuir para o monitoramento do trabalho pedagógico, na tentativa de buscar uma identidade mais definida para o atendimento às crianças pequenas. A infraestrutura é uma dimensão frequentemente indicada entre os maiores problemas, pois, diretamente relacionada à segurança e à proteção de todos os envolvidos, é muito frequente que exija o dispêndio da maior parte dos recursos disponíveis para a unidade em manutenção e reparos, deixando pouco para as questões pedagógicas. Os gestores relatam perceber claramente o desequilíbrio nesses gastos, mas se sentem impotentes para mudar essa realidade.

Outra questão preocupante é a frequência de crianças doentes e a administração de medicamentos. Novamente, os gestores destacam a importância de que todos os profissionais sigam os mesmos procedimentos (e o projeto pedagógico). Sentem falta de uma parceria mais efetiva com o setor da Saúde dentro das unidades, complementando o trabalho educativo.

## **4.2 Os diretores e as instituições de Educação Infantil: dados do questionário**

O questionário foi respondido por 149 sujeitos, sendo que, nesse conjunto, 111 (74,5%) ocupavam o cargo de Diretor; 34 (22,8%) o de Diretor Adjunto, 3 (2,7%) o de Coordenador Pedagógico, Professor Articulador ou outro.

Considerando que a grande maioria dos respondentes é composta por diretores ou diretores adjuntos e que, mesmo quando não é esse o caso, as perguntas do questionário se concentram em atividades de gestão da unidade educativa, chamaremos *diretores*, daqui em diante, a todos os respondentes.

## Perfil dos diretores

A respeito do perfil dos diretores, verificou-se que:

- 52,3% se declararam graduados em Pedagogia; 39,6% em outras licenciaturas; 12,1% em áreas diversas; e 2% declararam ter como titulação máxima o Magistério (Ensino Médio). Vale indicar que oito respondentes apontaram ter mais de uma graduação;
- 47,7 % indicaram cursar ou ter cursado pós-graduação. Em relação à área do curso de pós-graduação, observa-se a seguinte distribuição: 27,5% na área de Educação com ênfase em Gestão e Administração Escolar; 8,1% na área de Educação com ênfase em área pedagógica não específica para a Educação Infantil; e apenas 2% na área de Educação com ênfase na área pedagógica específica para a Educação Infantil. Ademais, 6,7% indicaram ter cursado pós-graduação em outras áreas. Quatro sujeitos mencionaram ter cursado duas pós-graduações;
- 33,6% declararam exercer a função de diretor há menos de dois anos; 22,1%, de dois a quatro anos; 22,1%, de cinco a dez anos; 9,4%, de onze a quinze anos; e 12,1% há mais de quinze anos;
- Quanto ao exercício da função na instituição pesquisada, 38,3% apontaram estar nela há menos de dois anos; 23,5 %, de dois a quatro anos; 21,5%, de cinco a dez anos; 7,4%, de onze a quinze anos; e 9,4%, há mais de quinze anos.

No que se refere à gestão das instituições, verificou-se que 38,9% dos diretores declararam ser responsáveis apenas pela Educação Infantil (creche ou pré-escola), enquanto a maioria (61,1%) informou ser responsável também pela gestão de outras etapas do ensino.

## Famílias beneficiárias dos programas sociais Bolsa Família e Cartão da Família Carioca

Perguntados sobre o percentual de crianças matriculadas em seus estabelecimentos cujas famílias participam do programa Cartão Família Carioca<sup>1</sup>, cerca de 38% dos diretores escolares afirmaram que mais de 20% das crianças atendidas em suas unidades recebiam tal benefício, e outros 43,8% declararam que entre 11 a 20% das crianças estavam nessa mesma

---

<sup>1</sup> Conforme informações disponíveis no sítio da Prefeitura do Rio de Janeiro, o Cartão Família Carioca é um programa de auxílio à renda para as famílias mais pobres e numerosas. Para ter direito ao benefício, a família deve preencher os requisitos previstos pelo programa “Bolsa Família”, do Governo Federal, bem como garantir o acesso, permanência, frequência da criança ou adolescente à escola e participar de sua vida escolar.

condição. Menos de 15% das instituições participantes da pesquisa possuem percentuais inferiores a 10% de crianças cujas famílias recebem esse auxílio.

Quanto ao programa Bolsa Família, o percentual de estabelecimentos em que mais de 20% do total de crianças tem famílias beneficiadas é de 68,5%, ou seja, a grande maioria das unidades pesquisadas. Segundo 24,2% dos respondentes, entre 11 e 20% das crianças atendidas participam desse programa; e, em outros 5,4% dos casos, esse percentual é inferior a 10%.

Tabela 33 – Número e percentual de diretores por categoria de resposta sobre qual o percentual de crianças da unidade que participa do programa Cartão Família Carioca e do programa Bolsa Família

|                                 | Cartão<br>Família Carioca |              | Bolsa Família |              |
|---------------------------------|---------------------------|--------------|---------------|--------------|
|                                 | n                         | %            | n             | %            |
| respostas inválidas             | 4                         | 2,7          | 3             | 2,0          |
| Sim, muitas (mais de 20%).      | 57                        | 38,3         | 102           | 68,5         |
| Sim, algumas (entre 11% e 20%). | 65                        | 43,6         | 36            | 24,2         |
| Sim, poucas (menos de 10%).     | 22                        | 14,8         | 8             | 5,4          |
| Não sei informar.               | 1                         | 0,7          | -             | -            |
| <b>total</b>                    | <b>149</b>                | <b>100,0</b> | <b>149</b>    | <b>100,0</b> |

### Infraestrutura das unidades

As respostas ao questionário contribuíram com dados a respeito da infraestrutura disponível nas instituições pesquisadas.

Grande parte dos respondentes apontou a presença de instalações básicas de infraestrutura em sua instituição: cozinha (99,3%), banheiro para adultos (98,7%), refeitório para uso das crianças (97,3%), depósito de alimentos (96%), secretaria (87,9%), almoxarifado (84,6%).

Em 67,8% dos questionários apontou-se a existência de uma sala específica para a diretoria; em 55,7%, de sala para os professores; e em 34,2%, de sala para a coordenação pedagógica. Esses dados nos levam a perguntar onde é que, nas instituições que não dispõem desses espaços, os diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm realizado suas atividades e reuniões ou mesmo permanecido em momentos de intervalo e descanso na rotina.

Merece atenção a baixa presença de espaços como lavanderia (27,5%) e sala de saúde (22,8%) nas creches e pré-escolas, já que são frequentes tanto situações de cuidado com a saúde da criança quanto a lavagem e higienização de roupas, lençóis, brinquedos e outros. A pouca presença de lactários (26,8%) pode ser explicada pela menor quantidade de creches (e/ou instituições que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos) na composição da amostra pesquisada em relação a pré-escolas, já que esse espaço serve apenas para o atendimento de bebês.

Tabela 34 – Número de respondentes e percentuais de respostas relativas às instalações da instituição

| <b>instalação</b>                       | <b>n</b> | <b>%</b> |
|---|----------|----------|
| cozinha                                 | 148      | 99,3%    |
| banheiros para adultos                  | 147      | 98,7%    |
| refeitório para uso das crianças/alunos | 145      | 97,3%    |
| depósito de alimentos                   | 143      | 96,0%    |
| secretaria                              | 131      | 87,9%    |
| almoxarifado                            | 126      | 84,6%    |
| sala da diretoria                       | 101      | 67,8%    |
| sala para professores                   | 83       | 55,7%    |
| sala da coordenação pedagógica          | 51       | 34,2%    |
| lavanderia                              | 41       | 27,5%    |
| lactário                                | 40       | 26,8%    |
| sala de saúde                           | 34       | 22,8%    |

Em relação a recursos para a gestão, buscou-se verificar a sua qualidade na instituição, tendo em vista que facilitam ou viabilizam a comunicação intra e interinstitucional.

Impressoras para uso administrativo (91,9%) e para uso da equipe pedagógica (81,9%), linha telefônica (87,2%), fax (76,5%) e computadores para uso administrativo (72,5%) foram apontados, na maioria das instituições, como existentes e em boas condições de uso. Merecem atenção os percentuais que indicaram condições de uso regular ou ruim, ou ainda a inexistência do recurso.

Computadores para uso dos professores e acesso à internet (tanto para uso dos professores, quanto para uso administrativo) já não foram tão bem avaliados em relação a suas condições, nem a sua existência nas instituições. Apenas 49% das instituições declararam ter bons computadores à disposição dos professores. No que diz respeito a um bom acesso à

internet, 47% declararam que isso ocorre para o setor administrativo, e 26,2% para os professores.

Tabela 35 – Percentual de respostas relativas aos recursos da instituição e suas condições de uso

|   | <b>s/inf.</b> | <b>bom</b> | <b>regular</b> | <b>ruim</b> | <b>inexistente</b> |
|---|---------------|------------|----------------|-------------|--------------------|
| impressora para uso administrativo                  | 0,7%          | 91,9%      | 7,4%           | 0,0%        | 0,0%               |
| linha telefônica                                    | 1,3%          | 87,2%      | 8,7%           | 0,7%        | 2,0%               |
| impressora para uso da equipe pedagógica            | 0,7%          | 81,9%      | 13,4%          | 0,7%        | 3,4%               |
| fax   | 3,4%          | 76,5%      | 10,7%          | 4,0%        | 5,4%               |
| computadores exclusivamente para uso administrativo | 0,7%          | 72,5%      | 20,8%          | 6,0%        | 0,0%               |
| computadores para uso dos professores               | 0,7%          | 49,0%      | 28,9%          | 2,7%        | 18,8%              |
| acesso à internet pelo setor administrativo         | 0,7%          | 47,0%      | 29,5%          | 18,1%       | 4,7%               |
| acesso à internet para uso dos professores          | 0,7%          | 26,2%      | 32,2%          | 12,8%       | 28,2%              |

Seguindo na análise das condições de infraestrutura das instituições, buscou-se identificar as instalações utilizadas pela Educação Infantil.

Apesar de 97,3% das instituições indicarem o “banheiro de criança” como instalação usada pela Educação Infantil, há que se perguntar se nos outros 2,7% as crianças não têm esse equipamento específico para sua idade.

Um número elevado de respondentes indicou que a Educação Infantil utiliza biblioteca/sala de leitura (80,5%) e parque infantil equipado (73,2%). A despeito do percentual significativo, é esperado que esse tipo de recurso seja acessado por todas as crianças da Educação Infantil.

No que se refere ao parque equipado, a ausência desse tipo de espaço restringe a atividade infantil, não sendo substituído por espaços internos à instituição. O pátio coberto é outro espaço que, a despeito de um percentual razoável (68,5%), merece atenção, pois pode não ter substituto que viabilize as atividades realizadas nesse tipo de espaço. Por exemplo, atividades que demandam maior amplitude motora das crianças, em dias de chuva, frio ou intenso calor que inviabilizem a ida ao pátio externo, não se realizarão na ausência de pátio coberto.

Menos da metade das instituições apontou possuir para a Educação Infantil: jardim/área verde (49,7%), quadra (49%), sala de TV/vídeo (41,6%), sala de informática (38,9%), sala multiuso (19,5%), horta (18,8%), brinquedoteca (14,8%), oficina de artes (12,8%), sala de descanso para adultos (10,7%) e tanque de areia (5,4%).

Tabela 36 – Número total de respondentes e percentuais de respostas relativas às instalações usadas pela Educação Infantil

| item  | n   | %    |
|---|-----|------|
| banheiro de crianças                                  | 145 | 97,3 |
| biblioteca/sala de leitura                            | 120 | 80,5 |
| parque infantil equipado (balanço, escorregador etc.) | 109 | 73,2 |
| pátio coberto   | 102 | 68,5 |
| jardim/área verde                                     | 74  | 49,7 |
| quadra  | 73  | 49,0 |
| sala de TV/vídeo                                      | 62  | 41,6 |
| sala de informática                                   | 58  | 38,9 |
| sala multiuso   | 29  | 19,5 |
| horta   | 28  | 18,8 |
| brinquedoteca   | 22  | 14,8 |
| oficina de artes                                      | 19  | 12,8 |
| sala de descanso para uso dos adultos                 | 16  | 10,7 |
| tanque de areia                                       | 8   | 5,4  |

Ainda a respeito da infraestrutura, perguntou-se aos diretores se haviam solicitado e recebido a verba disponível para a execução de melhorias na e da instituição e/ou a aquisição de materiais. Nota-se na Tabela 37 que mais de 85% dos respondentes declaram ter recebido com sucesso o recurso. Por outro lado, verificam-se percentuais de diretores que afirmam ter solicitado a verba mas não a receberam, e também de outros que não a solicitaram (6% e 4%, respectivamente), fato que desperta atenção, tendo em vista que o questionário foi respondido já no segundo semestre do ano.

Tabela 37 – Número e percentuais de respostas relativas à solicitação de verbas por meio do Sistema Descentralizado de Pagamento - SDP em 2012

| item  | n          | %            |
|---|------------|--------------|
| branco/nulo                                     | 4          | 2,7          |
| Sim e recebemos com sucesso.                    | 130        | 87,2         |
| Sim, solicitamos, mas não foi possível receber. | 9          | 6,0          |
| Não.  | 6          | 4,0          |
| <b>total</b>                                    | <b>149</b> | <b>100,0</b> |

Quanto aos tipos de material, equipamento ou serviço adquiridos com a verba mencionada, verifica-se que ela foi usada prioritariamente na compra de materiais e serviços destinados a pequenos reparos no prédio ou na obtenção de materiais pedagógicos (87,2% e 69,8% dos casos, respectivamente). Por outro lado, como mostra a Tabela 38, verifica-se também que os usos menos frequentes dessas verbas se referem à aquisição de materiais, brinquedos e equipamentos específicos para crianças com deficiência (9,4%), de equipamentos para uso das crianças em áreas externas (18,8%) e de materiais permanentes para a secretaria e a direção (24,8%). Cabe ressaltar que, dentre aqueles que assinalaram a resposta “Outro”, a maioria (quase 60%) indicou material de limpeza como o principal tipo de material/serviço adquirido pela unidade por meio da verba disponibilizada. Observe-se que os diretores poderiam ter respondido com mais de uma opção.

Tabela 38 – Número e percentuais de respostas relativas ao tipo de aquisição a partir do uso da verba solicitada via SDP

| item  | n   | %    |
|---|-----|------|
| materiais e/ou serviços para pequenas melhorias no prédio – reparos e pequenas reformas | 130 | 87,2 |
| materiais pedagógicos para os diferentes grupamentos                                    | 104 | 69,8 |
| brinquedos para os diferentes grupamentos   | 72  | 48,3 |
| materiais para higiene das crianças (por exemplo, fraldas)                              | 50  | 33,6 |
| materiais permanentes para a equipe pedagógica  | 44  | 29,5 |
| materiais permanentes para as salas das crianças  | 43  | 28,9 |
| materiais permanentes para a secretaria e a direção                                     | 37  | 24,8 |
| outros  | 32  | 21,5 |
| equipamentos para uso das crianças em áreas externas                                    | 28  | 18,8 |
| materiais/brinquedos/equipamentos específicos para crianças com deficiência             | 14  | 9,4  |



Em relação à verba proveniente do SDP, havia também questões abertas, visando verificar se os diretores haviam feito essa solicitação, se tiveram sucesso e se podiam descrever os motivos para eventuais impossibilidades no pedido ou recebimento.

A resposta às questões abertas era opcional, pois cada uma delas indicava uma condição (se o diretor havia ou não feito a solicitação e se tinha ou não tido sucesso); por isso, o número de respondentes de cada item variou bastante. Assim, nesse caso, respostas em branco foram excluídas da contagem.

Quando se perguntou aos diretores se haviam solicitado e recebido a verba do SPD, a maioria (125 diretores, ou 84%) respondeu afirmativamente, sendo mais frequentes as respostas que indicavam que, em 2012, as solicitações encaminhadas à CRE foram no máximo duas.

Nas outras perguntas abertas, nove diretores responderam que não havia sido possível receber a verba requisitada, e que o principal motivo (apontado por cinco diretores) foi falta ou contenção de verbas. Finalmente, seis diretores declararam não ter solicitado a verba via SDP, apresentando as seguintes justificativas:

- Nossas verbas estão bloqueadas.
- Foi informado que esse ano a verba não seria liberada. Então, foi administrada a verba recebida em dezembro.
- A demanda da UE é grande, devido aos outros segmentos: EE, 1º e 2º segmentos do EF, mas a GIN atendeu à solicitação da troca dos vasos sanitários dos banheiros da EI.
- Havia verba depositada do ano anterior sem utilização pela antiga direção.
- Não houve necessidade, pois as melhorias já haviam sido feitas nos anos anteriores.
- Vamos solicitar, pois as últimas verbas vieram no finalzinho de dezembro e foram gastas neste ano. Já foram prestadas as contas para que possamos receber novas verbas.

### **Número de funcionários e rotatividade de profissionais na escola**

Sobre os diferentes profissionais que atuam nos estabelecimentos educacionais pesquisados, quase a totalidade dos respondentes declarou contar com funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação; não obstante, são expressivos os percentuais de

respostas que acusam um número insuficiente desses profissionais (43,6% e 21,5%, respectivamente).

Apesar de a maioria das unidades ter professores de Educação Física (64,4%) e coordenadores pedagógicos (51,7%), mais de 30% dos diretores apontaram a insuficiência ou a inexistência desses dois profissionais. Além disso, nota-se que a maior parte dos respondentes afirmou não contar com secretárias (50,3%), auxiliares administrativos (57%), professores articuladores (61,1%), auxiliares de direção (66,4%) e seguranças ou vigias (72,5%).

Tabela 39 – Percentuais de respostas relativas à existência e ao número de funcionários nas instituições

|                                | <b>s/inf.</b> | <b>existem</b> | <b>número<br/>suficiente</b> | <b>número<br/>insuficiente</b> | <b>não existem</b> |
|--------------------------------|---------------|----------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| responsáveis pela limpeza      | 2,0%          | 98,0%          | 54,4%                        | 43,6%                          | 0,0%               |
| responsáveis pela alimentação  | 3,4%          | 96,0%          | 74,5%                        | 21,5%                          | 0,7%               |
| professores de educação física | 4,0%          | 69,8%          | 64,4%                        | 5,4%                           | 26,2%              |
| coordenador pedagógico         | 4,7%          | 65,1%          | 51,7%                        | 13,4%                          | 30,2%              |
| estagiários                    | 5,4%          | 58,3%          | 17,4%                        | 40,9%                          | 36,2%              |
| voluntários                    | 8,1%          | 46,9%          | 17,4%                        | 29,5%                          | 45,0%              |
| secretárias                    | 7,4%          | 42,3%          | 35,6%                        | 6,7%                           | 50,3%              |
| auxiliar administrativo        | 7,4%          | 35,6%          | 25,5%                        | 10,1%                          | 57,0%              |
| professores articuladores      | 9,4%          | 29,5%          | 16,1%                        | 13,4%                          | 61,1%              |
| auxiliar de direção            | 6,7%          | 26,8%          | 20,8%                        | 6,0%                           | 66,4%              |
| segurança/vigia                | 6,0%          | 21,5%          | 14,8%                        | 6,7%                           | 72,5%              |

Especificamente em relação aos professores de creche, apontou-se número insuficiente em 67,7% das respostas dos diretores, um dado preocupante no que se refere à possibilidade de realizar um atendimento de qualidade.

Já em relação aos agentes auxiliares de creche, 71% das respostas indicaram número suficiente desses profissionais, contra 27,4% de número insuficiente.

Agrega-se a esse cenário da creche o fato de que 67,7% dos respondentes informaram a inexistência de professor de Educação Infantil ou professor II em turmas de creche ou de período integral, além dos agentes auxiliares de creche. Destaca-se aqui a insuficiência não apenas de pessoal para atender as turmas de creche, como também de pessoal devidamente

habilitado, conforme exigência legal. Parece ser suficiente apenas o número de agentes auxiliares de creche, os quais, em geral, não têm a formação exigida no magistério.

No caso das pré-escolas, 87,2% consideraram suficiente o número desses profissionais, contra 7,3% de respostas indicando número insuficiente.

Quanto à rotatividade de professores, 49,7% dos diretores indicaram ter um quadro estável, enquanto 39,6% declararam ter um quadro com mudanças, embora não frequentes. Apenas 5,4% indicaram ter um quadro instável de professores, ou seja, um quadro em que constante mudança.

Tabela 40 – Número de respondentes e percentuais de respostas relativas à rotatividade de professores

|   | professores |              |
|---|-------------|--------------|
|   | n           | %            |
| respostas inválidas   | 4           | 2,7          |
| É um quadro instável, de mudanças constantes.               | 8           | 5,4          |
| É um quadro que tem mudanças, embora infrequentes.          | 59          | 39,6         |
| É um quadro estável.  | 74          | 49,7         |
| Não se aplica, pois não há professores em turmas de creche. | 4           | 2,7          |
| <b>total</b>  | <b>149</b>  | <b>100,0</b> |

Em relação aos agentes auxiliares de creche, o cenário parece um pouco menos estável, tendo em vista que 38,7% responderam ter um quadro estável; 50%, um quadro com mudanças, embora não frequentes; e 9,7%, um quadro instável de professores, em que ocorrem mudanças constantemente.

Tabela 41 – Número de respondentes e percentuais de respostas relativas à rotatividade de agentes auxiliares de creche

|  | n         | %            |
|--|-----------|--------------|
| resposta inválida                                  | 1         | 1,6          |
| É um quadro instável, de mudanças constantes.      | 6         | 9,7          |
| É um quadro que tem mudanças, embora infrequentes. | 31        | 50,0         |
| É um quadro estável.                               | 24        | 38,7         |
| <b>total</b>                                       | <b>62</b> | <b>100,0</b> |

### **Dificuldades enfrentadas pelos diretores em relação ao seu trabalho**

Com a finalidade de identificar aspectos que dificultam o trabalho dos diretores, elaborou-se um conjunto de questões relativas a atividades da gestão, pedindo que se apontasse o grau de dificuldade encontrado em cada uma delas. As diversas atividades contempladas abrangeram diferentes dimensões da gestão escolar, a saber: gestão pedagógica, gestão da equipe e relação com a comunidade, gestão administrativa e, por fim, gestão da infraestrutura e dos recursos materiais.

No que se refere a atividades mais diretamente relacionadas à gestão pedagógica (Tabela 42), verificou-se para a atividade “garantir a elaboração do planejamento pedagógico por parte dos professores” a maior incidência de respostas indicando nenhuma dificuldade (70,5%). Ainda em relação a essa atividade, 28,8% dos diretores indicaram alguma dificuldade.

Mesmo com uma significativa incidência de respostas do tipo “nenhuma dificuldade” em relação às atividades “gerenciar o trabalho de professores que atuam com o mesmo grupo de crianças” e “acompanhar a execução do planejamento pedagógico” – respectivamente, 63,8% e 62,4% –, vale destacar que alguma dificuldade foi apontada por 30,9% e 36,3% dos diretores em relação às mesmas atividades, tendo em vista que o acompanhamento do que a equipe pedagógica propõe é uma ação crucial para a efetiva gestão do currículo.

Merecem atenção os itens “acompanhar as atividades pedagógicas, de forma a garantir que as crianças sejam estimuladas adequadamente” e “administrar questões relativas à permanência das crianças em período integral”, para cuja execução apenas a metade dos diretores, aproximadamente, respondeu ter nenhuma dificuldade.

Deve-se destacar especialmente que 45,7% dos diretores indicaram alguma dificuldade no “acompanhar as atividades pedagógicas, de forma a garantir que as crianças sejam estimuladas adequadamente”. Há que se perguntar que ordem de dificuldade os diretores têm tido para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, pois trata-se de uma condição básica para que se efetive uma gestão institucional contextualizada ao que propõem os projetos e planos pedagógicos.

Tabela 42 – Grau de dificuldade expresso por diretores em atividades de gestão de caráter mais diretamente relacionado à gestão pedagógica

| <b>grau de dificuldade em:</b>   | <b>s/inf.</b> | <b>nenhuma</b> | <b>média</b> | <b>muita</b> |
|--|---------------|----------------|--------------|--------------|
| garantir a elaboração do planejamento pedagógico por parte dos professores                               | 0,7%          | 70,5%          | 27,5%        | 1,3%         |
| gerenciar o trabalho de professores que atuam com o mesmo grupo de crianças                              | 5,4%          | 63,8%          | 27,5%        | 3,4%         |
| acompanhar a execução do planejamento pedagógico   | 1,3%          | 62,4%          | 32,9%        | 3,4%         |
| acompanhar as atividades pedagógicas de forma a garantir que as crianças sejam estimuladas adequadamente | 1,3%          | 53,0%          | 42,3%        | 3,4%         |
| administrar questões relativas à permanência das crianças em período integral                            | 30,2%         | 51,0%          | 12,1%        | 6,7%         |

Em relação à gestão da equipe, pode-se observar maior incidência (73,2%) de respostas do tipo “nenhuma dificuldade” na atividade de “manter um clima de colaboração entre a equipe”, enquanto “manter o quadro de funcionários completo” e “manter o quadro de professores completo” foram as atividades com menor incidência de respostas “nenhuma dificuldade” – 42,3% e 38,3%, respectivamente.

Ainda em relação à manutenção do quadro de pessoal, 56,4% e 59,7% dos diretores informaram ter alguma dificuldade para manter funcionários e professores, respectivamente. Esses dados merecem atenção, pois indicam problemas em um dos primeiros elementos a se considerar na gestão de qualidade de uma equipe pedagógica: a composição de um quadro estável de profissionais, que possa garantir a estabilidade no atendimento às crianças.

Além da disponibilidade e da manutenção do quadro de pessoal, levou-se em conta a questão do desenvolvimento profissional da equipe. Entre os respondentes, 67,5% indicaram “nenhuma dificuldade” para “contar com professores(as) com conhecimento pedagógico adequado à Educação Infantil”, e 31,5% apontaram alguma dificuldade. Agrega-se a informação de que menos da metade dos diretores (49,7%) referiu ter “nenhuma dificuldade” na promoção do desenvolvimento dos profissionais por meio de formação continuada, enquanto 48,4% disseram enfrentar alguma dificuldade. Assim, apesar da baixa frequência de respostas do tipo “muita dificuldade” para a composição, a manutenção e a formação da equipe, é importante realçar os indicativos de alguma dificuldade nessa gestão.

No que tange à relação com as famílias, observa-se também a presença dessa condição de “alguma dificuldade” (45%) na criação de oportunidades de participação das famílias na instituição, para a qual, por outro lado, 54,4% afirmaram apresentar “nenhuma dificuldade”.

Tabela 43 – Grau de dificuldade expresso por diretores em atividades de gestão de caráter mais diretamente relacionado à gestão da equipe e da relação com a comunidade

| <b>grau de dificuldade em:</b>  | <b>s/inf.</b> | <b>nenhuma</b> | <b>média</b> | <b>muita</b> |
|---|---------------|----------------|--------------|--------------|
| manter um clima de colaboração entre a equipe                                       | 1,3%          | 73,2%          | 24,2%        | 1,3%         |
| contar com professores(as) com conhecimento pedagógico adequado à Educação Infantil | 1,3%          | 67,1%          | 27,5%        | 4,0%         |
| contar com pessoal comprometido com o trabalho                                      | 1,3%          | 65,1%          | 30,9%        | 2,7%         |
| cumprimento de regras e normas pela equipe  | 2,0%          | 64,4%          | 30,9%        | 2,7%         |
| criar oportunidades de participação das famílias na instituição                     | 0,7%          | 54,4%          | 38,3%        | 6,7%         |
| promover desenvolvimento dos profissionais por meio de formação continuada          | 2,0%          | 49,7%          | 45,0%        | 3,4%         |
| manter o quadro de funcionários completo  | 1,3%          | 42,3%          | 43,0%        | 13,4%        |
| manter o quadro de professores completo   | 2,0%          | 38,3%          | 48,3%        | 11,4%        |

Quanto às atividades de caráter mais administrativo, o gerenciamento da contabilidade escolar foi aquela que recebeu o maior percentual de respostas “nenhuma dificuldade” por parte dos diretores (70,5%), apesar de outros 26,8% terem indicado média dificuldade. Algumas atividades investigadas merecem bastante atenção, pois dizem respeito a condições básicas de funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. Dentre elas, a “manutenção de condições sanitárias adequadas”, na qual 60,4% dos diretores disseram ter nenhuma dificuldade, e 38,9%, alguma dificuldade; e a “resolução de questões relativas à segurança da instituição”, na qual 49% dos diretores informaram ter nenhuma dificuldade, e 50,3%, alguma dificuldade.

Em relação ao “cumprimento das solicitações da SME”, 65,8% indicaram nenhuma dificuldade, e 32,9%, alguma dificuldade. Nessa mesma direção, coloca-se a “articulação com outros serviços”, em que apenas 40,9% reportaram nenhuma dificuldade, e 58,4%, alguma dificuldade.

Tabela 44 – Grau de dificuldade expresso por diretores em atividades de gestão de caráter mais administrativo

| <b>grau de dificuldade em:</b>  | <b>s/inf.</b> | <b>nenhuma</b> | <b>média</b> | <b>muita</b> |
|---|---------------|----------------|--------------|--------------|
| gerenciar a contabilidade escolar   | 2,7%          | 70,5%          | 26,8%        | 0,0%         |
| cumprir as solicitações da SME  | 1,3%          | 65,8%          | 32,2%        | 0,7%         |
| manter condições sanitárias adequadas                                       | 0,7%          | 60,4%          | 37,6%        | 1,3%         |
| resolver questões relativas à segurança da instituição                      | 0,7%          | 49,0%          | 40,9%        | 9,4%         |
| articulação com outros serviços (postos de saúde, assistência social, etc.) | 0,7%          | 40,9%          | 41,6%        | 16,8%        |

Em relação às atividades relacionadas à gestão de infraestrutura e recursos materiais, é possível observar que apenas a “garantia da compra e da manutenção de livros para as crianças” apresentou um nível razoável de respostas do tipo “nenhuma dificuldade” (73,2%), complementado por 26,2% de “alguma dificuldade”.

A execução das demais atividades apresenta um grau significativo de dificuldade, e inclui aspectos importantes da manutenção e do abastecimento de diferentes recursos materiais. Predomina a indicação de alguma dificuldade no desenvolvimento dessas atividades: 67,1% dos diretores referem dificuldade em manter a conservação do prédio; 67,8%, em abastecer as salas com material adequado e suficiente; 69,8%, em garantir boas condições de infraestrutura por meio da conservação e manutenção das instalações; e 71,8%, em garantir a compra e a manutenção de brinquedos.

Esse cenário de dificuldade na gestão de infraestrutura e garantia e manutenção de recursos materiais de diferentes ordens impacta diretamente na consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, pois não há como pensar no bom funcionamento de uma instituição que, a exemplo dos dados colhidos, apresenta dificuldade em garantir boas condições ao espaço e aos prédios ocupados por crianças e adultos, além de brinquedos, que constituem o principal recurso de um currículo de Educação Infantil.

Tabela 45 – Grau de dificuldade expresso por diretores em atividades relacionadas à gestão de infraestrutura e recursos materiais

| grau de dificuldade em:  | s/inf. | nenhuma | média | muita |
|--|--------|---------|-------|-------|
| garantir a compra e a manutenção de livros para as crianças                                    | 0,7%   | 73,2%   | 22,8% | 3,4%  |
| garantir a compra e a manutenção de material pedagógico  | 0,7%   | 37,6%   | 49,7% | 12,1% |
| fazer a manutenção do prédio   | 1,3%   | 31,5%   | 51,0% | 16,1% |
| abastecer as salas com material adequado e suficiente  | 1,3%   | 30,9%   | 59,7% | 8,1%  |
| garantir boas condições de infraestrutura por meio de conservação e manutenção das instalações | 1,3%   | 28,9%   | 58,4% | 11,4% |
| garantir a compra e a manutenção de brinquedos   | 0,7%   | 27,5%   | 56,4% | 15,4% |

Uma tabela completa com todos os dados indicativos do grau de dificuldade enfrentado pelos diretores nas diferentes atividades se apresenta a seguir (Tabela 46). Vale observar que, no conjunto geral das atividades, a maior incidência de “nenhuma dificuldade” (73,2%) refere-se a garantir a compra e a manutenção de livros para as crianças, e a menor incidência de “nenhuma dificuldade” (27,5%), a garantir a compra e a manutenção de brinquedos.

Considerando que livros e brinquedos são recursos pedagógicos necessários ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, seria importante investigar as razões dessa grande discrepância entre o elevado grau de dificuldade enfrentado pelos diretores na compra e manutenção dos brinquedos e os dados favoráveis que se referem à garantia e à manutenção dos livros para as crianças.

Tabela 46 – Grau de dificuldade expresso por diretores em diversas atividades relacionadas a gestão

| grau de dificuldade em:  | s/inf. | nenhuma | média | muita |
|--|--------|---------|-------|-------|
| garantir a compra e a manutenção de livros para as crianças                | 0,7%   | 73,2%   | 22,8% | 3,4%  |
| manter um clima de colaboração entre a equipe                              | 1,3%   | 73,2%   | 24,2% | 1,3%  |
| garantir a elaboração do planejamento pedagógico por parte dos professores | 0,7%   | 70,5%   | 27,5% | 1,3%  |
| gerenciar a contabilidade escolar  | 2,7%   | 70,5%   | 26,8% | 0,0%  |

[...]



| <b>grau de dificuldade em:</b>  | <b>s/inf.</b> | <b>nenhuma</b> | <b>média</b> | <b>muita</b> |
|---|---------------|----------------|--------------|--------------|
| contar com professores(as) com conhecimento pedagógico adequado à Educação Infantil                       | 1,3%          | 67,1%          | 27,5%        | 4,0%         |
| cumprir as solicitações da SME  | 1,3%          | 65,8%          | 32,2%        | 0,7%         |
| contar com pessoal comprometido com o trabalho  | 1,3%          | 65,1%          | 30,9%        | 2,7%         |
| cumprimento de regras e normas pela equipe  | 2,0%          | 64,4%          | 30,9%        | 2,7%         |
| gerenciar o trabalho de professores que atuam com o mesmo grupo de crianças                               | 5,4%          | 63,8%          | 27,5%        | 3,4%         |
| acompanhar a execução do planejamento pedagógico  | 1,3%          | 62,4%          | 32,9%        | 3,4%         |
| manter condições sanitárias adequadas   | 0,7%          | 60,4%          | 37,6%        | 1,3%         |
| criar oportunidades de participação das famílias na instituição   | 0,7%          | 54,4%          | 38,3%        | 6,7%         |
| acompanhar as atividades pedagógicas, de forma a garantir que as crianças sejam estimuladas adequadamente | 1,3%          | 53,0%          | 42,3%        | 3,4%         |
| administrar questões relativas à permanência das crianças em período integral                             | 30,2%         | 51,0%          | 12,1%        | 6,7%         |
| promover desenvolvimento dos profissionais por meio de formação continuada                                | 2,0%          | 49,7%          | 45,0%        | 3,4%         |
| resolver questões relativas à segurança da instituição  | 0,7%          | 49,0%          | 40,9%        | 9,4%         |
| manter o quadro de funcionários completo  | 1,3%          | 42,3%          | 43,0%        | 13,4%        |
| articulação com outros serviços (postos de saúde, assistência social, etc.)                               | 0,7%          | 40,9%          | 41,6%        | 16,8%        |
| manter o quadro de professores completo   | 2,0%          | 38,3%          | 48,3%        | 11,4%        |
| garantir a compra e a manutenção de materiais pedagógicos   | 0,7%          | 37,6%          | 49,7%        | 12,1%        |
| manter a conservação do prédio  | 1,3%          | 31,5%          | 51,0%        | 16,1%        |
| abastecer as salas com material adequado e suficiente   | 1,3%          | 30,9%          | 59,7%        | 8,1%         |
| garantir boas condições de infraestrutura por meio da conservação e manutenção das instalações            | 1,3%          | 28,9%          | 58,4%        | 11,4%        |
| garantir a compra e a manutenção de brinquedos  | 0,7%          | 27,5%          | 56,4%        | 15,4%        |

### **Formação continuada e avaliação de desempenho docente**

Mais de dois terços dos respondentes declararam ter promovido, nos últimos seis meses, alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.).

Um percentual semelhante de respostas afirmativas (76,5%) foi encontrado em relação à existência de avaliação do desempenho docente nas unidades.

Tabela 47 – Promoção de atividades de formação continuada e avaliação do desempenho docente

| (respostas sim)   | n   | %    |
|---|-----|------|
| promoção pelo diretor, nos últimos seis meses, de alguma atividade de formação continuada nesta instituição | 113 | 75,8 |
| avaliação do desempenho dos(as) professores(as)   | 114 | 76,5 |

Aos diretores que responderam “sim” a essa questão, havia também uma questão aberta, solicitando que nomeassem as atividades e seus temas. Muitos acabaram indicando eventos de formação que haviam acontecido na instituição, promovidos ou não pela gestão da instituição. Destacam-se aqui a Jornada Pedagógica, o Centro de Estudos, a Semana de Educação Infantil, o Curso de Gestão Escolar e eventuais palestras ou cursos (algumas vezes promovidos pela SME ou pela CRE).

Com respeito aos temas mencionados, é possível verificar uma maior incidência de temas relativos a leitura, escrita, letramento etc., seguidos destas outras temáticas: brincadeira, desenvolvimento infantil (a partir de aspectos e referenciais variados) e organização do tempo e do espaço, incluindo aqui práticas pedagógicas que enriquecem a rotina da criança. Há que se refletir a respeito de conteúdos formativos que abordem mais especificamente o trabalho com bebês e crianças pequenas, além de outras temáticas relacionadas a outras experiências de aprendizagem a serem promovidas na Educação Infantil, não apenas aquelas relacionadas a leitura e escrita.

De acordo com a Tabela 48, as estratégias mais empregadas na avaliação de desempenho docente são a análise dos planejamentos dos professores, a observação em sala de aula e a análise dos cadernos de registro dos professores, todas com percentuais próximos ou superiores a 70% dos respondentes (77,2%, 71,8% e 68,5%, respectivamente). Além disso, também são expressivos os percentuais de respostas afirmativas quanto à utilização de análise e interpretação dos portfólios das crianças e às entrevistas com diretores e/ou coordenadores. Por outro lado, apenas 30,9% dos diretores afirmaram usar a estratégia da aplicação de questionários.

Tabela 48 – Estratégias adotadas na avaliação do desempenho docente

| (respostas sim)                                       | n   | %    |
|---|-----|------|
| análise dos planejamentos de professores              | 115 | 77,2 |
| observação em sala                                    | 107 | 71,8 |
| análise dos cadernos de registro de professores       | 102 | 68,5 |
| análise e interpretação dos portfólios dos alunos     | 87  | 58,4 |
| entrevistas com o diretor e/ou coordenador pedagógico | 77  | 51,7 |
| aplicação de questionários                            | 46  | 30,9 |

### Supervisão pedagógica

Indagou-se aos diretores quais foram os órgãos e/ou setores de quem suas instituições receberam supervisão pedagógica nos últimos seis meses. Na Tabela 49, é possível verificar que boa parte dos diretores (65,1%) mencionou a Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação. Por outro lado, destaca-se que apenas 28,2% afirmaram ter recebido supervisão pedagógica da E/SUBE/CED/GEI e da E/SUBE/CRE/GED, e apenas 16,8%, da Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 49 – Número total de respondentes e percentuais de respostas relativas ao órgão/setor de quem a instituição recebeu supervisão pedagógica nos últimos seis meses

|  | n  | %    |
|--|----|------|
| Da E/SUBE/CRE/GED – Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação.        | 97 | 65,1 |
| Da E/SUBE/CED/GEI e da E/SUBE/CRE/GED.   | 42 | 28,2 |
| Da E/SUBE/CED/GEI – Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. | 25 | 16,8 |
| Não recebeu.   | 25 | 16,8 |
| De outra instituição.  | 2  | 1,3  |

Apesar de não ser desprezível o percentual de diretores que indicaram supervisão pedagógica da GED/CRE, há que se destacar o percentual dos que informaram não ter

recebido supervisão desse órgão (em torno de 35%), tendo em vista ser este o mediador por excelência de uma rede municipal com tamanha extensão.

Ressaltem-se ainda os 16,8% de diretores que declararam não ter recebido supervisão pedagógica de nenhuma das gerências. Indica-se aí claramente um vácuo no que se refere à supervisão das instituições por parte dos órgãos central e intermediários.

Do total de diretores que informaram ter recebido algum tipo de supervisão da GEI/SME nos últimos seis meses, 55,2% declararam que ela foi semestral; 19%, bimestral; 17,2%, mensal; e 8,6%, quinzenal.

Já a realização de supervisão pela GED/CRE, segundo as respostas dos diretores, parece ser mais frequente: do conjunto de participantes (149), 121 assinalaram algumas das alternativas de periodicidade sugeridas. A supervisão semestral pela GED/CRE foi indicada na maior parte das respostas (46,3%), seguida da bimestral, com 27,3%; a mensal, segundo os diretores, aconteceu em 18,2% das unidades, e a quinzenal, em menos de 10%.

Tabela 50 – Número total de respondentes e percentual de frequência com que a supervisão foi realizada nos últimos seis meses pela GEI/SME e GED/CRE

|              | GEI/SME   |              | GED/CRE    |              |
|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
|              | n         | %            | n          | %            |
| quinzenal    | 5         | 8,6          | 10         | 8,3          |
| mensal       | 10        | 17,2         | 22         | 18,2         |
| bimestral    | 11        | 19,0         | 33         | 27,3         |
| semestral    | 32        | 55,2         | 56         | 46,3         |
| <b>total</b> | <b>58</b> | <b>100,0</b> | <b>121</b> | <b>100,0</b> |

Os dois respondentes que indicaram outras instituições complementaram suas informações, nomeando-as em um espaço aberto: Instituto Helena Antipoff (IHA), Gerência de Ensino Fundamental (E/SUBE/CED/GEF) e Instituto de Nutrição Annes Dias (INAD).

Esse dado corrobora a frágil frequência da supervisão pedagógica por parte dos órgãos central e intermediários indicada anteriormente. Apontou-se uma baixa incidência de supervisão das instituições pelo órgão central. E a CRE – que poderia ter realizado supervisões mais frequentes, dado seu caráter de órgão intermediário – mantém, segundo a maioria dos respondentes que declararam tê-la recebido, apenas idas semestrais às unidades.

Em relação aos temas tratados nas supervisões realizadas tanto pela SME como pela CRE, observa-se que preponderam os de natureza mais pedagógica, como “Trabalho pedagógico desenvolvido” e “Documentos e orientações elaborados pelo MEC”. O tratamento de questões administrativas só aconteceu, segundo os respondentes, nas supervisões realizadas pela GEI/SME, com um percentual de 23,5%. No contato com a GEC/CRE – especificamente, nos momentos de supervisão pedagógica –, esse tema não foi referido pelos diretores.

O item “outros”, quando marcado, indicou apenas o acompanhamento da reunião pedagógica da instituição por parte da SME ou CRE.

Tabela 51 – Número total de respondentes e percentual de temas tratados nas supervisões pela GEI/SME ou pela GED/CRE

|  | GEI/SME |      | GED/CRE |      |
|--|---------|------|---------|------|
|  | n       | %    | n       | %    |
| trabalho pedagógico desenvolvido   | 59      | 39,6 | 116     | 77,9 |
| planejamento pedagógico e rotinas de atividades  | 57      | 38,3 | 116     | 77,9 |
| documentos e orientações pedagógicas elaborados pela Secretaria Municipal              | 56      | 37,6 | 103     | 69,1 |
| estratégias de avaliação das crianças  | 49      | 32,9 | 99      | 66,4 |
| uso de materiais pedagógicos, brinquedos, livros e equipamentos nos espaços da unidade | 48      | 32,2 | 101     | 67,8 |
| documentos e orientações elaborados pelo MEC   | 41      | 27,5 | 64      | 43,0 |
| questões administrativas   | 35      | 23,5 | -       | -    |
| outros   | 7       | 4,7  | 18      | 12,1 |

Mais de 80% dos diretores apontaram como motivos de contato com a CRE, nos últimos seis meses, a solicitação de verbas (84,6%) e a obtenção de informações sobre recursos disponíveis (81,2%). Outros motivos indicados como frequentes foram a troca de informações para tomar decisões (74,5%) e a solicitação de apoio para o trabalho burocrático-administrativo (70,5%), para a solução de problemas de manutenção do prédio e da área externa da unidade (69,8%) e para o acesso a informações sobre ações de formação em serviço e continuada (61,7%). No entanto, poucos diretores afirmaram ter buscado orientação das CREs para tratar de assuntos relativos às relações e aos conflitos da equipe (10,7%) ou auxílio no trabalho com a comunidade e com os pais (10,1%).

Tabela 52 – Número total de respondentes e percentual de motivos pelos quais a instituição entrou em contato com a CRE, nos últimos 6 meses

|   | n   | %     |
|---|-----|-------|
| solicitar verbas disponíveis  | 126 | 84,6% |
| informações sobre recursos disponíveis  | 121 | 81,2% |
| trocar informações para tomar decisões  | 111 | 74,5% |
| apoio para trabalhos burocrático-administrativos (por exemplo, prestação de contas) | 105 | 70,5% |
| solucionar problemas de manutenção do prédio e da área externa da instituição       | 104 | 69,8% |
| reparos no prédio e áreas em torno dele   | 99  | 66,4% |
| informações sobre ações de formação em serviço e continuada                         | 92  | 61,7% |
| orientação pedagógica   | 63  | 42,3% |
| adquirir material pedagógico e brinquedos   | 60  | 40,3% |
| outros  | 19  | 12,8% |
| orientação para tratar de relações e conflitos na equipe                            | 16  | 10,7% |
| ajuda para lidar com a comunidade e os pais   | 15  | 10,1% |

### Apoio das gerências às unidades

De acordo com a declaração dos diretores, as gerências das CREs mais solicitadas pelas unidades foram as de recursos humanos (91,9%) e infraestrutura (91,3%). Embora também haja um percentual alto daqueles que declararam ter pedido apoio da gerência de

educação (77,9%), notou-se que a procura de apoio das unidades é ainda maior pelas demais gerências.

Tabela 53 – Número total de respondentes e percentual referente às gerências da CRE a que a instituição solicitou apoio nos últimos 6 meses

| <b>gerência</b>          | <b>n</b> | <b>%</b> |
|--------------------------|----------|----------|
| recursos humanos         | 137      | 91,9%    |
| infraestrutura           | 136      | 91,3%    |
| aquisição                | 129      | 86,6%    |
| educação                 | 116      | 77,9%    |
| outras instâncias da CRE | 67       | 45,0%    |

Com relação à agilidade do retorno das gerências da CRE, predominou a percepção de que o retorno foi sempre ágil (69% para a gerência de aquisição, 64,4% para a de infraestrutura, 63,8% para a de recursos humanos, 57% para a de educação e 52,3% para outras instâncias da CRE). Chama atenção, no entanto, o percentual de respostas que referiram ser “às vezes ágil” a atuação das gerências, variando de 33,6% para a gerência de educação até 20,8% para outras instâncias da CRE.

Tabela 54 – Número total de respondentes e percentuais de avaliação da atuação das gerências da CRE, em relação às solicitações da instituição

|                          | <b>s/inf</b> | <b>sempre ágil</b> | <b>às vezes ágil</b> | <b>muito lenta</b> | <b>não sei avaliar</b> |
|--------------------------|--------------|--------------------|----------------------|--------------------|------------------------|
| aquisição                | 1,30%        | 69,8%              | 24,8%                | 2,0%               | 2,0%                   |
| infraestrutura           | 1,30%        | 64,4%              | 29,5%                | 3,4%               | 1,3%                   |
| recursos humanos         | 1,30%        | 63,8%              | 32,9%                | 0,7%               | 1,3%                   |
| educação                 | 5,40%        | 57,0%              | 33,6%                | 2,0%               | 2,0%                   |
| outras instâncias da CRE | 22,10%       | 52,3%              | 20,8%                | 0,7%               | 4,0%                   |

Havia também questões abertas sobre ações da SME e da CRE que favoreceram a melhoria do atendimento na instituição. Dada a diversidade das respostas, optamos por dividi-las em categorias, sistematizando as ações em diferentes âmbitos.

As de formação continuada foram as mais indicadas pelos diretores (61,3%) como ações que favoreceram a instituição. Algumas respostas ilustram a amplitude dessas ações:

- Otimização dos Centros de Estudos, realização de jornadas pedagógicas.
- As capacitações: a SME está com um olhar mais voltado para as creches e com uma abertura muito ampla para o diálogo. Sinto-me mais segura e amparada no trabalho. Gosto muito da Jornada Pedagógica. É um momento rico, que possibilita crescimento.
- Capacitações e encontros específicos para Educação Infantil.
- Apoio, parceria, cursos de capacitação e outros.
- As capacitações, palestras e seminários.
- A criação do Planejamento para P2 facilitou a organização das atividades e possibilitou ao professor ter um dia para elaborar as aulas da semana com maior acesso a outras informações.
- Propostas das jornadas pedagógicas, reuniões semanais de centro de estudos, reuniões periódicas com os PEIS.
- Frequentes capacitações, jornada pedagógica, cursos de formação, tais como o da Fundação Carlos Chagas, o curso sobre Autismo e outros.
- Jornada Pedagógica para Educação Infantil. Reuniões da GEI com representantes das creches. A Bienal e o Salão do Livro incluindo as creches.

A segunda categoria mais indicada de ações da SME que favoreceram o trabalho da instituição diz respeito ao fornecimento de materiais de apoio ao professor (24,1%). Estas foram algumas das respostas dos diretores:

- Capacitações, sugestões de textos, vídeos e materiais didáticos que facilitam o desenvolvimento pedagógico do aluno.
- Distribuição dos livros do programa Minha Primeira Biblioteca e promoção de Jornadas Pedagógicas.
- Envio dos livros da Minha 1ª Biblioteca; cadernos pedagógicos; realização da semana infantil.
- Disponibilização de recursos pedagógicos (cadernos e apostilas de atividades, material, aulas digitais etc.)
- Distribuição de cadernos pedagógicos.
- Elaboração dos cadernos pedagógicos.

Outra ação diz respeito à contratação de diferentes profissionais especificamente relacionados à ação pedagógica (agentes auxiliares de creche, estagiários, agente educador e/ou professores de Educação Infantil) para a composição do quadro da instituição (14,6%). Os diretores referiram:

- Preocupação com o problema da falta de professores (os concursos hoje são frequentes, diminuindo as faltas).



- Convocação de professores e funcionários.
- Contratação de funcionários como professores de Educação Infantil, AACs, porteiro.

Nessa direção, a contratação de secretários escolares e porteiros também foi referida pelos diretores (13,9%):

- Criação dos cargos de secretaria escolar e agente educador.
- Implementação de novos cargos como secretário escolar, agente educador e porteiro.
- Agentes educadores, porteiro e secretaria.

Outro aspecto destacado pelos diretores foi a valorização do material enviado para a formação continuada (10,2%), incluindo menções às Orientações Curriculares para a Educação Infantil, aos Cadernos de Planejamento e a outros materiais.

- Capacitações dos professores; material pedagógico – orientações curriculares – cadernos de planejamento – caderno de atividades etc.
- As jornadas pedagógicas juntamente com os DVDs enviados e trabalhados nos Centros de Estudo e Horário Complementar.
- Algumas vezes recebemos material para a formação continuada dos professores. Em geral, o material favorece o incremento do trabalho.
- Jornada Pedagógica (com participação dos agentes auxiliares de creche); material pedagógico (vídeos com temas que abordam as nossas necessidades) que são utilizados nos CES; informações certas para tomada de decisões.
- Todas as ações da SME são assimiladas pela creche, apenas gostaríamos de ter mais recursos materiais e pedagógicos, incluindo uma banda larga e computadores para serem usados pelas professoras.
- A promoção da Biblioteca do Professor, o que facilita o desenvolvimento das atividades de leitura coletiva com as crianças, já que a aquisição de livros por parte da SME tem sido justa e de acordo com o planejamento.

Um conjunto de respostas fez menção direta a programas e parcerias estabelecidos pela SME e valorizados pelos diretores (9,5%), dentre os quais estão: SESI, Educopédia, Parceiros da Educação, postos de saúde, Escola de Pais, Saúde na Escola.

A disponibilização de informações também foi citada pelos diretores como um elemento que favorece a melhoria do atendimento realizado pela instituição, incluindo desde orientações para reunião de pais até portarias e aspectos administrativos (7,3%):

- Esclarecimento sobre alguma portaria ou orientação. Orientação para organização de horários administrativos. Orientação para preenchimento de quadros.
- Capacitações e informações atualizadas.
- Repasse em tempo real das informações e solicitações.

Por fim, outras ações que apareceram com menos frequência nas respostas dos diretores podem ser destacadas:

- Criação do Regimento Escolar, estabelecimento de horários de atendimento, envio de porteiros e secretário escolar, matrícula digital.
- Aplicação do ASQ, formação e atualização dos profissionais, jornada pedagógica, semana de Educação Infantil.
- Implantação do Prêmio Qualidade em Educação Infantil, que nos incentiva e impulsiona a estudar e implementar melhores técnicas de trabalho na Educação Infantil, permitindo uma capacitação cada vez melhor dos profissionais.
- Repasse de verbas através do SDP.
- Metas de desempenho estabelecidas.

No que se refere ao conjunto total de ações da SME, 137 diretores indicaram respostas à questão. Eventualmente, a resposta de um diretor poderia fazer menção a mais de uma categoria de atividade.

O mesmo tipo de pergunta foi feito com relação às ações da CRE que favoreceram a melhoria do atendimento na instituição.

Novamente, a diversidade das respostas nos levou a organizá-las em categorias, listadas a seguir. Vale observar algumas respostas dos diretores:

- Capacitações, reuniões, cursos e palestras (46%):

- Reuniões constantes entre os gerentes e as direções.
- Os cursos oferecidos, a troca constante com a presença de um elemento da CRE nos encontros com a coordenação pedagógica e a observação feita mais especificamente nos dias de planejamento. As consultorias em que podemos mostrar e refletir sobre o nosso fazer pedagógico.
- Capacitações, reuniões, orientações.
- As reuniões mensais com a equipe da GED, que dão subsídios para o trabalho pedagógico.
- Reuniões e formação de coordenação pedagógica.
- A capacitação dos Gestores no início do ano e durante o ano.

- Os encontros mensais com os demais diretores de Educação Infantil.
- Organização de eventos (Semana da Ed. Infantil, da Alfabetização, capacitação de profissionais).
- Consultorias e/ou reuniões com a equipe administrativa e pedagógica da UE.
- Orientações e esclarecimentos sobre procedimentos a serem adotados em âmbito geral.
- Encontros de CP quinzenal para troca de experiência; reunião mensal para diretores; palestras de formação.
- Formação continuada dos professores (capacitações).

- Disponibilidade, apoio e agilidade no acompanhamento e resolução de problemas da unidade (33,8%):

- A coordenadoria faz uma parceria com a escola e está sempre disponível para auxiliar na efetivação de nossos projetos. Sempre que necessitamos de orientações ou envio de materiais, a CRE nos ajuda com presteza.
- Pronto atendimento às nossas solicitações.
- Apoio em todos os setores (gerências); interação e evolução de toda estrutura; apoia os gestores na tomada de decisões.
- A agilidade na solução dos problemas apresentados pela escola. Todas as gerências, cada uma no seu setor, facilitam o andamento da escola.
- Em todos os aspectos, desde o apoio pedagógico, passando pelo setor de RH até a parte de infraestrutura.
- O apoio e acompanhamento dos problemas de infraestrutura e as orientações nos procedimentos administrativos e pedagógicos através de reuniões periódicas e sistematizadas.
- Todas, principalmente as de parceria e acompanhamento.
- Agilidade no atendimento às solicitações.
- O apoio constante a todas as atividades e projetos desenvolvidos pela escola; a presteza no atendimento às solicitações da escola.
- A ótima parceria, as respostas rápidas às solicitações da escola; o atendimento, sempre que possível, das necessidades sinalizadas pela unidade escolar (seja quanto ao material, à rede física ou de pessoal).

- Repasses de verba e materiais (9,4%):

- Distribuição de material atendendo à solicitação de verba.
- O repasse das verbas e a continuidade das ações da SME.
- Envio de material.
- Envio de livros para dinamizar a sala de leitura.
- Agilização das verbas enviadas para a escola.
- Verbas do SDP, materiais para as crianças, passeio.

- Os brinquedos externos/de sala de aula.
- O repasse de verba sempre que possível.

- Ações de mediação na realização de capacitações e parcerias com os projetos da Secretaria Municipal de Educação (6,5%):

- O apoio das gerências quanto às orientações legais emanadas pela SME e como facilitadores do processo de desenvolvimento do cotidiano escolar perante os anseios da comunidade escolar.
- Os repasses de informes da SME com agilidade, pois facilita a realização dos trabalhos na UE.
- Capacitações e parcerias com os projetos da SME.
- Abertura e parceria do gabinete, assessoria e GED, que atuam como uma espécie de extensão da instituição.
- Implementar os projetos da SME.
- Reuniões periódicas para que haja sempre um *feedback* e intercâmbio de atualização entre as UEs e o nível central.
- A parceria com a saúde realizada através do PSE (Programa de Saúde na Escola).

- Acompanhamento de alunos portadores de necessidades especiais (3,6%):

- Acompanhamento de aluno PNEE.
- As capacitações da GED e intervenções na UE com alunos incluídos.
- Os encaminhamentos dos alunos especiais e as formações em serviço, no atendimento às solicitações da UE.

- Providências quanto à alocação ou à reposição de profissionais (3,6%):

- A reposição do quadro de professores com rapidez, pois sempre que o solicitamos fomos atendidos, minimizando o tempo sem o professor.
- Gerenciamento para lotação dos servidores na instituição.
- O GRH procura suprir a ausência real ou momentânea de agentes auxiliares de creche quando solicitado.

- Apoio da infraestrutura (2,9%):

- A Gerência de Infraestrutura é uma gerência que está sempre pronta a socorrer; sente nossa angústia quando algum problema na rede física acontece.
- Reparo na rede elétrica.
- A gerência de infraestrutura em relação aos pedidos de merenda.

Apoio da informática (1,4%):

- A equipe de informática, que sempre nos atende imediatamente. Os técnicos são super bem qualificados. O protocolo é bastante atencioso.
- As capacitações, orientando sobre a utilização dos vários mecanismos introduzidos com a informática.

No conjunto, 139 diretores responderam a essa questão.

Perguntou-se também aos diretores em que sentido essas ações ajudaram a instituição. As 126 respostas mencionaram aspectos diversos, sistematizados e ilustrados a seguir:

- Informação/formação (38,1%):

- Tiram as dúvidas que os diretores têm em relação ao trabalho administrativo e à prestação de contas das verbas recebidas.
- Estamos sempre informados das ações/temas solicitados ou sugeridos pela CEI/SME. Estamos sempre recebendo material da nossa CRE; e sempre informados ou respondidos em ações pedagógicas ou administrativas. Todas as informações que necessitamos chegam para que possamos tomar as decisões no momento certo.
- Essas ações são facilitadoras e estimuladoras das nossas ações, além de orientar-nos quanto à nossa prática no campo.
- As capacitações auxiliam o professor, atualizando e ampliando sua prática pedagógica. A agilidade no atendimento às solicitações facilita o trabalho da UE.
- Ajudaram na transmissão de forma segura das orientações e práticas que estão sendo norteadas pela SME.
- Quando há a possibilidade de capacitar o profissional, consequentemente há um movimento de saída da inércia. A fundamentação teórica é primordial na compreensão da prática, e para nossa instituição em especial é como se sacramentássemos o que falamos sempre, em relação à Educação Infantil.

- Aprimoramento do atendimento (32,5%):

- Os auxílios e parcerias fazem com que nosso trabalho flua melhor, o que gera um saldo positivo e o incentivo da equipe e das famílias na realização do trabalho que efetivamos.
- Melhor atendimento à comunidade, segurança escolar e melhor organização do trabalho.
- Melhorou a qualidade do atendimento às crianças.
- Colaboram efetivamente nas ações pedagógicas e na integração dos alunos para uma melhor interação no processo escolar, efetivando o trabalho educativo.
- A melhora do trabalho administrativo e pedagógico, visando o pleno desenvolvimento do projeto político-pedagógico da UE e a melhoria do desempenho escolar.

- Sabemos da importância da Educação Infantil para a criança. Essas ações proporcionam um ambiente limpo, saudável e prazeroso, com profissionais qualificados para o desenvolvimento das crianças. Destacamos o atendimento do técnico de saúde e da equipe móvel do IABAS, composta por médico, psicólogo e dentista, que colaboram para termos esse ambiente saudável. Ações como a Escola de Pais e a Semana de Educação Infantil favorecem as relações entre Escola e Família. A participação ativa dos responsáveis no cotidiano da criança, entendendo as ações realizadas na Educação Infantil, desmistificando certos conceitos e fortalecendo a Escola.
- As ações ajudaram a Instituição no enriquecimento do trabalho pedagógico e administrativo, nas relações interpessoais, na integração família/creche e, principalmente, no desenvolvimento integral de nossas crianças.

- Resolução de problemas (16,7%):

- Todas as vezes que necessitamos da ajuda de alguma gerência, nós somos sempre atendidos.
- Sempre respondendo às nossas solicitações, pudemos melhorar nossa atuação.
- Valorização e crescimento profissional. Parcerias para superar dificuldades. Aquisição de material para trabalhar com os alunos.
- Como mencionei anteriormente, a GIN é fundamental. É ela que socorre quando a bomba d'água apresenta problema, quando a instalação elétrica fica ruim. Sei que é tarefa da gerência, mas, para mim, que estou à frente da creche e recebo todas as manifestações dos responsáveis, é importante a parceria que mantém comigo.
- Na elaboração do planejamento e na resolução de conflitos e problemas ocorridos entre equipe e funcionário.
- A Conservando Escolas está construindo o muro "que não existia", o quadro de professores está completo no momento.

- Apoio (8,7%):

- Contar com o apoio e incentivo das chefias ao trabalho realizado na escola enriquece e fortalece a equipe, cria novas possibilidades de ações e oferece aos alunos uma educação integral e de qualidade.
- Estimular o trabalho e ter certeza de que estamos juntos nesta caminhada.
- Ajudaram na tomada de decisões.

- Integração escola-comunidade (5,6%):

- A satisfação da comunidade, o aumento do atendimento à demanda.
- Promoveu a integração entre a comunidade escolar e toda a CRE!
- A partir da proposta apresentada, estabelecemos os objetivos e metas, elaboramos atividades interessantes, envolvendo toda a comunidade escolar, promovendo ações que integram toda a equipe.

- Melhoria do aprendizado dos alunos, participação dos responsáveis e aumento do tempo de permanência do aluno na escola (de 4 para 8 horas). Ampliação do atendimento, incluindo a creche.
- Estreitamento de parceria família/escola, enriquecimento, esclarecimento e orientação do trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar.

A última pergunta que compunha o questionário solicitava aos diretores que, se o desejassem, acrescentassem alguma informação ao documento. No total, 56 diretores responderam à pergunta. De modo geral, as respostas consistiram em reivindicações ou sugestões às ações da rede.

As respostas recebidas foram organizadas em categorias, a seguir apresentadas e ilustradas:

- Infraestrutura (28,1%):

- Informo que nossa creche funciona em um prédio adaptado. Possuímos quatro salas de aula que possuem (duas) 20 metros e (duas) apenas 12 metros cada. Todo nosso espaço físico está fora dos padrões de uma creche "normal".
- Funcionamos no prédio de um CIEP, não adaptado para nossa faixa etária, necessitando de reforma geral, pois as únicas adaptações feitas foram nos banheiros e no mobiliário.
- Não possuímos linha telefônica. Utilizamos celular institucional. Por conta disso, temos fax, mas não temos como utilizá-lo.
- A Internet discada dificulta o acesso aos serviços *online* disponibilizados pela SME, tendo em vista que são programas pesados e não abrem. Não conseguimos sequer ler o diário oficial da unidade.
- Prédios escolares muito antigos, como são na maioria da nossa Rede, precisam de um apoio maior da Prefeitura para manutenção da infraestrutura e da rede física, pois alguns reparos são muito dispendiosos, como infiltrações e rede elétrica, e fogem ao orçamento disponibilizado pela Prefeitura para a escola através do SDP. Precisamos também que nossa quadra seja coberta, com urgência! Já foram feitas diversas solicitações, pois também é um serviço muito caro para ser pago com SDP, que é de apenas R\$ 8.000,00 reais. O valor de cobertura de uma quadra ultrapassa esse valor. Nossa quadra possui no seu subsolo uma cisterna de 70.000 litros de água e não é qualquer empresa que pode fazer este serviço. Materiais básicos de papelaria, como lápis, caderno, entre outros, de grande uso por parte dos alunos, e que não podem ser comprados com SDP, deveriam e precisam ser fornecidos com mais frequência pela Prefeitura. Aproveito também para agradecer pelos uniformes de frio, são muito bonitos.
- Os brinquedos, como casinha de boneca, cozinha e de parquinho, deveriam ser enviados pela CRE, digo SME, porque são muitos caros e quase nunca se disponibiliza verba para esse fim.

- A comunidade onde fica a creche não tem abastecimento de água da CEDAE. A creche é abastecida exclusivamente por carro-pipa.
- Em relação ao Sistema Descentralizado de Pagamento, que tivéssemos as realimentações das verbas como antes acontecia. Utilizávamos as mesmas, prestávamos conta e éramos realimentados. Esse sistema agilizava a compra de materiais e pequenos serviços.
- Somos um EDI inaugurado em maio de 2012. Acredito que a estrutura física deveria ser mais apropriada para a EI. Para atender às orientações curriculares da SME, a estrutura física deixa a desejar e, como as construções são novas, creio que profissionais da Educ. Inf. deveriam ser consultados. Uma outra questão é a inauguração dos novos EDIs sem mobiliário e brinquedos para o início do trabalho. Não há armários, prateleiras, estantes para uso em sala de atividades e para que os funcionários, de maneira geral, possam trocar e/ou guardar seus pertences e roupas, ao serem trocados por uniforme. O início dos trabalhos é dado sem brinquedo algum.

- Quadro de pessoal (22,8%):

- Falta de profissionais em algumas áreas, muitas licenças médicas, principalmente de professores, problemas familiares, principalmente devido à localização da escola, são fatores que muito dificultam o nosso trabalho.
- Com a redução da carga horária dos agentes auxiliares de creche, agora mais do que nunca sentimos a necessidade de aumentar o quantitativo de profissionais nas salas.
- As dificuldades encontradas em nosso trabalho devem-se principalmente ao grande número de alunos e ao extenso horário de funcionamento. Atendendo da EI ao 9º ano e o PEJA, funcionando de 7 às 22 horas, é preciso dividir os funcionários para que atendam todo o horário (temos em torno de 1.300 alunos).
- Sabemos perfeitamente que há um quantitativo de profissionais por alunos, mas vamos bater novamente na tecla da dificuldade encontrada. Por exemplo, dois profissionais para atendimento do Maternal II é irreal, sendo que um entra às 7:00h e o outro às 11:00h. Isso compromete coisas básicas, como acompanhar a criança ao banheiro, já que a metade do dia este profissional permanece sozinho, com crianças entre 3 e 4 anos que necessitam de auxílio e/ou supervisão em muitas atividades do cotidiano. Alocar dois profissionais (neste caso do M II) por turno seria um grande passo em direção à melhoria do trabalho. A instabilidade das professoras articuladoras, a não permanência das mesmas na UE por terem que ser deslocadas para outro local com falta de professores, cria um desconforto, já que a creche passa a ficar descoberta.
- Precisamos de mais agentes educadores (inspetores de alunos) para nos ajudar no horário de recreio/merenda. Apenas um é pouco para uma escola com mais de 400 alunos que atende da EI até o 5º ano. Precisamos de vigilantes/seguranças para o turno do dia, pois o porteiro apenas cuida do portão, não dá segurança à UE em horário de funcionamento. O Conselho Tutelar tem de ter uma ação mais efetiva junto aos pais de alunos faltosos e indisciplinados ao extremo.



- No momento só estamos atuando com um professor articulador. Precisamos garantir que esse profissional seja estendido para os dois turnos das creches.
- A precariedade de apoio administrativo. Deficiência de recursos humanos, acarretando a dificuldade de otimização na administração.

- Formação (19,3%):

- Aproveitamos para solicitar a volta do Centro de Estudos Integral mensalmente junto à SME para melhor aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.
- Gostaria de saber como reconhecer crianças com altas habilidades e ter materiais que possam estimulá-las. Com mais conhecimento na neurociência, penso que essa faixa etária com que trabalhamos deva ser mais investida (mais recursos).
- Temos sentido falta de tempo para estudos e planejamento. Em alguns meses ele é substituído por avaliação, e em outros não foi possível sua realização (junho – feriado Rio+20, agosto – não teve, setembro – antecipado para 30/07), ficando um espaço de tempo muito longo entre um Centro de Estudos e outro.
- Gostaria que houvesse mais capacitação para agente auxiliar de creche como para PEI.
- É necessário promover encontros entre a equipe da GEI e os coordenadores pedagógicos da escola de Educação Infantil e das creches; e reuniões na CRE para coordenadores e professores de EI com o objetivo de tratar dos assuntos específicos desse segmento.
- Gostaria que fossem abertas vagas nos cursos de educação especial para os agentes auxiliares de creche, pois quase não temos, e temos AAC interessada em fazer capacitação para educação especial. Precisamos de uma sala de leitura para as crianças.

- Especificidade da Educação Infantil (15,8%):

- Eu como gestora e alfabetizadora gostaria de ter mais turmas de EI.
- As escolas com Educação Infantil inclusiva (junto com Fundamental) são menos assistidas. São poucos encontros, pouca formação em serviço, quase não se recebe material para as salas de aula e os recursos para a escola (SDP) são poucos para esse investimento.
- Somos uma escola de grande porte, não podemos atender especificamente ao EI como gostaríamos. Atendemos dentro dos projetos dos alunos do 1º ao 5º ano e encaixamos a Educ. Infantil.
- Enfatizar que há a necessidade de abertura de mais creches nesta área, pois a procura é muito grande. Que seja vista com urgência a situação das escolas regulares com turmas e creche, pois estas só possuem CP, e necessitam também do apoio de uma PA.
- Que as turmas de Educação Infantil tivessem oportunidade de realizar passeios para conhecer diversos lugares.

- As creches desenvolvem um trabalho que fica sem visibilidade, sem acompanhamento dos níveis intermediário e central. Sempre ficamos fora das "Mostra de Dança", não conseguimos transportes para oferecer vivências às nossas crianças fora da comunidade. Gostaria de ter um planejamento de compras de materiais e equipamentos específicos para creche, devido a sua singularidade na faixa etária atendida, priorizando as necessidades reais deste segmento. Precisamos da parceria real com outras secretarias, a fim de que os projetos saiam do papel para a realidade. Desejamos Educação Infantil de Qualidade para todos!!!
- Sugiro que seja construído nesta região (Barra de Guaratiba) um EDI.

- Esta pesquisa (12,3%):

- Parabenizamos pela pesquisa que visa a cada vez mais melhorias na Educação Infantil do Município.
- É bastante importante realizar estudos e avaliações, com objetivo de, debruçado sobre os resultados, organizar ações para melhoria do trabalho, não só da Educação Infantil (neste caso) como de toda a escola. Gostaria bastante de receber o resultado deste estudo.
- Gostaria de sinalizar a importância de ter no questionário um espaço para que, em alguns itens, seja possível fazer algumas ponderações.
- É muito bom saber que estamos sendo ouvidos, espero que com esta pesquisa tenhamos melhorias no nosso trabalho.
- Que esta pesquisa possibilite o resgate na Ed. Infantil, Pré-escola, favorecendo a melhoria em sua qualidade, no sentido de unificar ideias e ações. Gostaria também de enaltecer o trabalho das gerências da nossa CRE, principalmente GIN, informática, assessoria que como as outras são muito parceiras.

- Parcerias (7%):

- A parceria da Unidade Escolar com as Unidades de Saúde tem enriquecido o trabalho desenvolvido nesta Unidade Escolar, assim como esclarecido vários temas à Comunidade Escolar.
- Sempre que precisamos, a Equipe de Informática prontamente nos atendeu. Vale ressaltar que os documentos enviados por essa assessoria sempre são claros e de fácil entendimento, sendo um bom auxílio na execução das ações necessárias.

- Comunidade (1,8%):

- A comunidade que a escola atende é extremamente carente, dominada por facção criminosa, violenta e sem pacificação. Frequentemente os alunos se envolvem em pequenos delitos e costumam esmolar pela cidade do Rio de Janeiro. Os responsáveis não possuem um nível de escolaridade adequado (90% têm apenas o 5º ano de escolaridade). Há um número elevado de dependentes químicos e envolvimento com o crime organizado.

No conjunto das respostas, é possível observar a significativa quantidade de menções a infraestrutura (28,1%), quadro de pessoal (22,8%) e formação (19,3%). Fez-se referência também à especificidade do trabalho na Educação Infantil (15,8%), à presente pesquisa (12,3%) e às parcerias diversas na realização do trabalho (7%). Houve um diretor, por fim, que sentiu necessidade de descrever o entorno da escola, inserida em uma comunidade com características de violência.

### 4.3 Apresentação dos resultados das escalas de observação ITERS-R e ECERS-R

#### 4.3.1 As escalas ITERS-R e ECERS-R

A Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-Revised)<sup>1</sup> e a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-Revised)<sup>2</sup> foram desenvolvidas para uso na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade de 0 a 2 anos e meio e de 2 anos e 7 meses a 5 anos, respectivamente.

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. A ECERS-R apresenta um roteiro que também reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário, Rotinas de cuidado pessoal, Linguagem e raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do programa e Pais e equipe), mas com 43 itens e 470 indicadores.

Os indicadores estão qualitativamente ordenados em intervalos que variam de 1 a 7 pontos. As pontuações 1 e 2 correspondem a situações ou aspectos considerados inadequados, indicando um nível precário de qualidade; 3 e 4 se aplicam a um conjunto de condições tidas como mínimas; 5 e 6 sinalizam a presença de condições classificadas como boas; e 7 corresponde ao que é considerado excelente. São desejáveis as pontuações a partir de 5, que indicam um bom nível de qualidade. Registros feitos pelo observador a respeito da presença ou ausência do conjunto de indicadores em cada item são representados por uma pontuação que pode variar de 1 (inadequado) a 7 (excelente). A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das 7 subescalas indicará o nível de qualidade do atendimento da instituição.

---

<sup>1</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2005.

<sup>2</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early Childhood Environment Rating Scale*, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2006.

Quadro 1 – Pontuação, classificação e significados dos resultados das escalas de avaliação de ambientes

|                |            |  |
|----------------|------------|--|
| <b>1 a 2,9</b> | inadequado | A unidade não está em condições apropriadas para o atendimento de qualidade à faixa etária.  |
| <b>3 a 4,9</b> | mínimo     | A unidade apresenta indicações da presença de aspectos e elementos básicos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária. |
| <b>5 a 6,9</b> | bom        | Observa-se a presença de muitos aspectos e elementos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária.                       |
| <b>7</b>       | excelente  | A unidade apresenta excelência em práticas que consideram as possibilidades do grupo atendido – atendimento de qualidade.              |

De acordo com as instruções para o uso das escalas, as pontuações devem se basear na situação que se apresenta no momento da observação ou que é relatada pela equipe quando a informação não puder ser extraída somente por meio da observação; nunca em planos futuros da unidade. Na ausência de informação observável, o observador pode utilizar respostas dadas pela equipe durante o período designado para a conversa com o profissional observado, para atribuir a pontuação. Os requisitos da escala se aplicam a *todas* as crianças do grupo em observação, a não ser na presença de alguma das exceções explicadas no próprio item.

Os autores apresentam o sistema de pontuação nos termos da explicação abaixo, extraída do próprio manual de observação. É importante reiterar que as escalas ITERS-R e ECERS-R são constituídas por 7 subescalas, com 39 e 43 itens, respectivamente, e diversos indicadores, que servem para a descrição daquilo que se espera ver nos ambientes para as crianças de até 5 anos. Dessa forma, a observação do ambiente deve seguir a leitura de cada indicador presente sob cada pontuação ímpar, isto é, 1, 3, 5 e 7, indicando a presença ou ausência dos mesmos. Com base nessa lógica, a atribuição da pontuação segue as regras abaixo:

- A **pontuação 1** é dada quando *qualquer* indicador do 1 é pontuado com *sim*.
- A **pontuação 2** é dada quando *todos* os indicadores do 1 são pontuados com *não* e pelo menos *a metade* dos indicadores do 3 são pontuados com *sim*.
- A **pontuação 3** é dada quando *todos* os indicadores do 1 são pontuados com *não* e *todos* os indicadores do 3 são pontuados com *sim*.
- A **pontuação 4** é dada quando *todos* os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos *a metade* dos indicadores de 5 são pontuados com *sim*.

- A **pontuação 5** é dada quando *todos* os requisitos de 3 são atendidos e *todos* os indicadores de 5 são pontuados com *sim*.
- A **pontuação 6** é dada quando *todos* os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos *a metade* dos indicadores de 7 são pontuados com *sim*.
- A **pontuação 7** é dada quando *todos* os requisitos de 5 são atendidos e *todos* os indicadores de 7 são pontuados com *sim*.
- A **pontuação de NA** (não se aplica) só pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando a instrução “NA permitido” aparece na escala e há um NA na Folha de Pontuação. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma subescala ou da escala total.

Ambas as escalas, ITERS-R e ECERS-R, preveem que alguns itens podem ser pontuados com NA quando determinado aspecto não pode ser avaliado por não se aplicar ao grupo observado.

Por exemplo, na ITERS-R, o item “Brincadeira com areia e água” deve ser assinalado com NA se todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses, já que, por questões de segurança e de saúde, não se espera que essas crianças façam tais atividades. Os itens da ITERS-R que podem ser pontuados com NA são: 8 (Sono), 21 (Brincadeira com areia e água), 23 (Uso de TV, vídeo e/ou computadores), 31 (Atividades em grupo), 32 (Provisões para crianças com deficiência), 36 (Interação e cooperação entre a equipe) e 38 (Supervisão e avaliação da equipe).

Na ECERS-R, um exemplo é o item “Sono”, que não se aplica a grupos que frequentam a instituição apenas em meio período (menos de 4 horas por dia), devendo por isso ser assinalado com NA. Os itens da ECERS-R que podem ser pontuados com NA são: 11 (Sono), 27 (Uso de TV, vídeo e/ou computadores), 37 (Condições para crianças com deficiências), 41 (Interação e cooperação entre a equipe) e 42 (Supervisão e avaliação da equipe).

Para calcular a pontuação média de uma subescala, soma-se a pontuação de cada um de seus itens da subescala e divide-se o resultado pelo número de itens pontuados. A pontuação média total da escala é a soma da pontuação de todos os seus itens dividida pelo número de itens pontuados.

É importante ressaltar que o modelo de avaliação proposto nas escalas não espera que todas as unidades consigam atingir pontuação máxima em todos os itens e subescalas. Sua natureza é descritiva: seus indicadores listam diversos aspectos e elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, como materiais, equipamentos e brinquedos, e a combinação desses aspectos e elementos descreve a composição do trabalho de uma unidade específica. Pressupõe-se, então, que as variações de notas nas diferentes subescalas e itens são decorrentes de projetos pedagógicos e gestões diversas. As unidades, portanto, podem possuir prioridades distintas, sendo possível observar que elas priorizam ou não determinados aspectos, demonstrando preocupação com os fenômenos que ocorrem no interior da unidade dependendo dos grupos que ali são atendidos. Essas decisões, que podem ser detectadas e avaliadas pelas escalas, são importantes para a descrição do perfil da unidade. É a esse perfil que se deve dirigir o foco da avaliação para que se desenvolvam efetivas mudanças e evoluções. Os autores ressaltam a rápida dinâmica de transformações que envolve o trabalho das unidades de EI, de forma a respeitar o ritmo e a natureza do desenvolvimento infantil. Na verdade, são as frequentes mudanças que tornam o trabalho da EI pertinente e adequado às crianças pequenas. Estar atento aos processos de mudança significa ter um bom conhecimento do desenvolvimento infantil e de suas necessidades; significa também admitir que, para concretizar um trabalho de qualidade com crianças pequenas em ambientes coletivos, é preciso promover esse desejável e constante movimento em direção a mudanças que ajudem as crianças a se conhecer e a explorar o mundo a sua volta.

Por outro lado, importa chamar a atenção para o fato de que, embora cada unidade tenha a possibilidade de elaborar seu próprio projeto pedagógico e, portanto, desenvolver o seu próprio perfil, é necessário construir o trabalho com crianças pequenas em ambientes coletivos a partir da garantia de condições básicas de proteção e segurança, infraestrutura, recursos humanos e orientações curriculares que levem em consideração as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de relações. O desafio atual, em muitos países e não só no Brasil, é garantir primeiro essas condições básicas para que se possa então eleger prioridades na execução do projeto pedagógico e de aquisição de materiais, equipamentos e brinquedos que darão forma e conteúdo ao planejado.

As escalas foram construídas para observar o que acontece de fato na sala em que as crianças passam a maior parte do dia, e não tudo aquilo de que a unidade pode dispor, como

materiais que se encontram guardados em algum lugar para uso semanal, quinzenal ou mensal. O foco das escalas se dirige à experiência cotidiana das crianças no grupo, seguindo a hipótese de que essas experiências diárias são as que constituem as possibilidades de aprendizagem e relação. Dessa forma, busca-se verificar se os materiais e brinquedos estão disponíveis e acessíveis para as crianças na maior parte do dia; se elas têm a oportunidade de escolher o que fazer e do que brincar; se há materiais e brinquedos em quantidade suficiente para o número de crianças matriculadas na sala em questão. A premissa principal é que o contexto em que as crianças estão inseridas tem impacto direto no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças, devendo assim atender às suas necessidades e desencadear situações e interações favoráveis ao processo de aprendizagem.

É fundamental, pois, que a análise dos dados obtidos por meio da observação *in loco* seja feita de maneira a revelar as possibilidades da rede municipal e os caminhos que ela pode tomar para garantir a execução do que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), nos Critérios para o Atendimento de Crianças em Creche (MEC, Campos e Rosemberg, 2009) e nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010) do município, importantes documentos norteadores do trabalho da EI. Todos os três documentos parecem estar em consonância com o conteúdo desta avaliação, ao ressaltar a importância do brincar, da organização de ambientes que fomentem a autonomia das crianças, dos materiais e brinquedos disponíveis em sala, da atenção à diversidade, da promoção do desenvolvimento da linguagem por vários meios (livros, registros, artes, música etc.), de promover atividades e brincadeiras em pequenos grupos, do respeito aos sentimentos e expressões das crianças etc.

#### **4.3.2 Os resultados da ITERS-R – turmas de crianças de 6 meses a 2 anos e 6 meses**

Os resultados das observações realizadas com a escala ITERS-R (assim como, posteriormente, aqueles obtidos pelo uso da ECERS-R) serão apresentados na seguinte ordem: média geral do município; média geral por CRE; média geral do município por subescala, levando em consideração o tipo de estabelecimento; e, por último, média geral do município em cada item.



#### 4.3.2.1 Média geral do município na escala ITERS-R

A escala ITERS-R foi utilizada em 45 unidades, distribuídas em todas as dez CREs do município do Rio de Janeiro. Turmas de berçário e maternal foram observadas, abrangendo grupos de crianças com idade de 6 meses até 2 anos e 6 meses. O número de turmas de berçário e maternal em creches públicas ainda é muito inferior ao número de turmas de crianças acima dessa faixa etária; por isso, o número observado se refere à porcentagem estabelecida para a seleção da amostra (vide capítulo sobre seleção da amostra e expansão da cobertura).

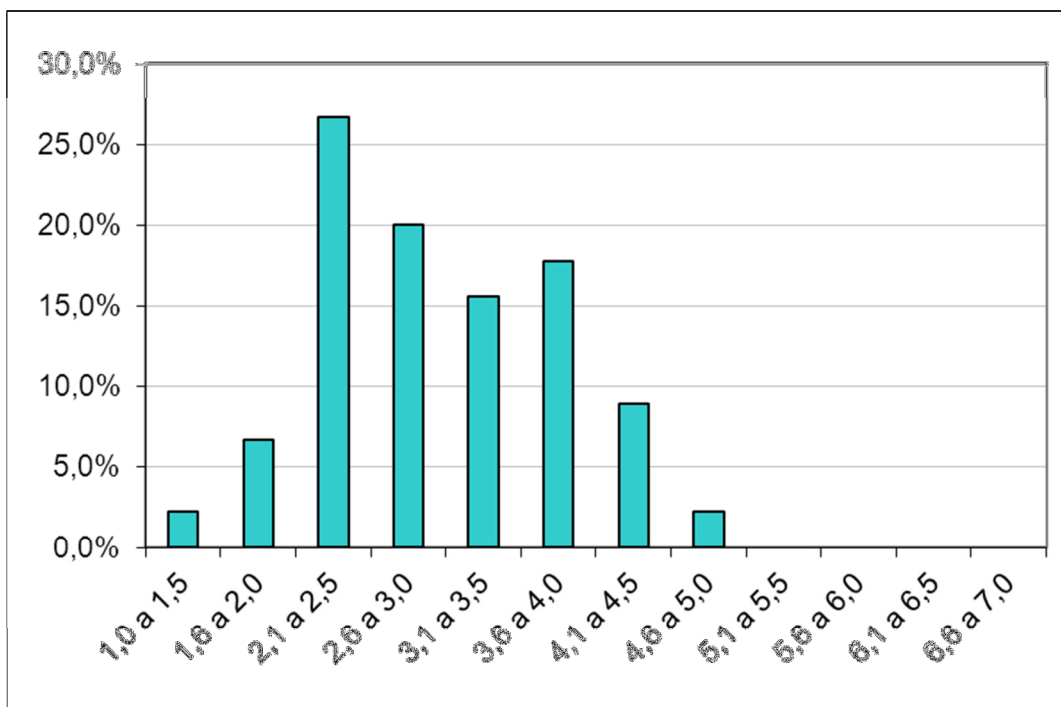
Tabela 55 – Média geral do município na escala ITERS-R

| n  | média         | mediana | desvio<br>padrão | mínimo            | máximo        | percentil<br>25 | percentil<br>75 |
|----|---------------|---------|------------------|-------------------|---------------|-----------------|-----------------|
| 45 | 3,0<br>mínimo | 2,9     | 0,8              | 1,5<br>inadequado | 4,6<br>mínimo | 2,4             | 3,6             |

A média geral do município (3,0) indica que as unidades apresentam, em geral, o nível *mínimo* de qualidade para o atendimento de crianças de até 2 anos e meio, sendo que a menor pontuação obtida por uma unidade foi de 1,5 (nível *inadequado*), e a maior, de 4,6 (nível *mínimo*). Nota-se, assim, que nenhuma das unidades avaliadas recebeu pontuação acima de 5, o que a classificaria no nível *bom*. Por outro lado, a mediana indica que metade das unidades avaliadas obteve notas superiores a 2,9, ou seja, alcançou o nível *mínimo* de qualidade.

O Gráfico 1 mostra com mais detalhes a variabilidade das pontuações recebidas pelas turmas de crianças de até 2 anos e 6 meses de idade. Há maior concentração de turmas nos escores de 2 a 3 e de 3 a 4, correspondendo a 46% e 34% das turmas, respectivamente.

Gráfico 1 – Distribuição das unidades em intervalos de meio ponto da média geral na escala ITERS-R



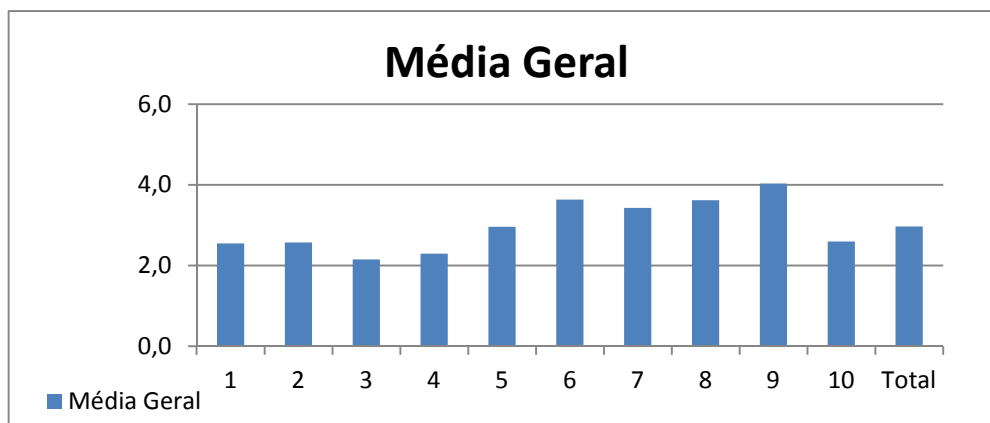
#### 4.3.2.2 Média geral na escala ITERS-R, por CRE

A Tabela 56 e o Gráfico 2 apresentam os resultados gerais por CRE. As médias gerais demonstram que metade das CREs (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup>) recebeu pontuação média correspondente ao nível *inadequado* (entre 1 e 2,9), e que a outra metade (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>) recebeu pontuações médias correspondentes ao nível *mínimo* (entre 3 e 4,9).

Tabela 56 – Média geral na escala ITERS-R, por CRE

| CRE   | n  | média | classificação | desvio padrão | mínimo | máximo |
|-------|----|-------|---------------|---------------|--------|--------|
| 1     | 4  | 2,6   | inadequado    | 0,6           | 2,1    | 3,5    |
| 2     | 4  | 2,6   | inadequado    | 0,6           | 1,9    | 3,3    |
| 3     | 4  | 2,2   | inadequado    | 0,3           | 1,7    | 2,5    |
| 4     | 6  | 2,3   | inadequado    | 0,4           | 1,5    | 2,7    |
| 5     | 3  | 3,0   | mínimo        | 0,2           | 2,8    | 3,2    |
| 6     | 5  | 3,6   | mínimo        | 0,4           | 3,1    | 4,1    |
| 7     | 6  | 3,4   | mínimo        | 0,8           | 2,2    | 4,6    |
| 8     | 5  | 3,6   | mínimo        | 0,6           | 2,9    | 4,3    |
| 9     | 3  | 4,0   | mínimo        | 0,3           | 3,7    | 4,3    |
| 10    | 5  | 2,6   | inadequado    | 0,4           | 2,0    | 3,1    |
| total | 45 | 3,0   | mínimo        | 0,7           | 1,5    | 4,6    |

Gráfico 2 – Média geral na escala ITERS-R, por CRE



#### 4.3.2.3 Médias gerais do município na escala ITERS-R, por subescala

Para facultar uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados neste tópico, oferece-se a seguir uma breve descrição de cada uma das sete subescalas.

**I. Espaço e mobiliário:** Contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos tais como: estado de conservação; nível de conforto; grau de segurança; acessibilidade a crianças com deficiências; adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

**II. Rotinas de cuidado pessoal:** É composta por seis itens que incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, da segurança e do bem-estar das crianças.

**III. Falar e compreender:** Nesta subescala, que contém 3 itens, avaliam-se os estímulos ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, incluindo a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

**IV. Atividades:** Avaliam-se aqui as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são avaliados com relação a quantidade, adequação, variedade e tempo em que ficam disponíveis às crianças.

**V. Interação:** A qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.

**VI. Estrutura do programa:** O foco está no ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais e as atividades livres e em grupos. Avaliam-se, também, a flexibilidade da programação em função das necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses, e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

**VII. Pais e equipe:** São avaliadas as estratégias empregadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaca-se o relacionamento dos membros da equipe entre si e com os pais das crianças.

Tabela 57 – Resultados gerais do município por subescala na escala ITERS-R

|                            | n  | média | mediana | desvio padrão | mínimo | máximo | percentil 25 | percentil 75 |
|----------------------------|----|-------|---------|---------------|--------|--------|--------------|--------------|
| Espaço e mobiliário        | 45 | 3,0   | 3,0     | 0,9           | 1,6    | 5,8    | 2,4          | 3,6          |
| Rotinas de cuidado pessoal | 45 | 2,2   | 2,2     | 0,7           | 1,2    | 4,0    | 1,7          | 2,8          |
| Falar e compreender        | 45 | 3,6   | 4,0     | 1,2           | 1,0    | 6,3    | 3,0          | 4,3          |
| Atividades                 | 45 | 2,1   | 2,0     | 0,7           | 1,0    | 4,2    | 1,6          | 2,5          |
| Interação                  | 45 | 4,9   | 5,0     | 1,5           | 1,0    | 7,0    | 3,8          | 6,0          |
| Estrutura do programa      | 45 | 3,2   | 3,0     | 1,5           | 1,0    | 6,0    | 2,0          | 4,5          |
| Pais e equipe              | 45 | 3,4   | 3,4     | 1,0           | 1,7    | 6,0    | 2,7          | 4,0          |

Na subescala *Interação*, ressalta-se a importância de encorajar as crianças à interação, de que elas sejam bem supervisionadas e de que a disciplina se exerça de forma atenciosa e adequada à faixa etária. A média nessa subescala de 4,9 pontos e a mediana de 5,0 pontos permitem afirmar que pelo menos a metade das unidades avaliadas obteve notas iguais ou superiores à mediana, correspondendo ao nível considerado *bom*.

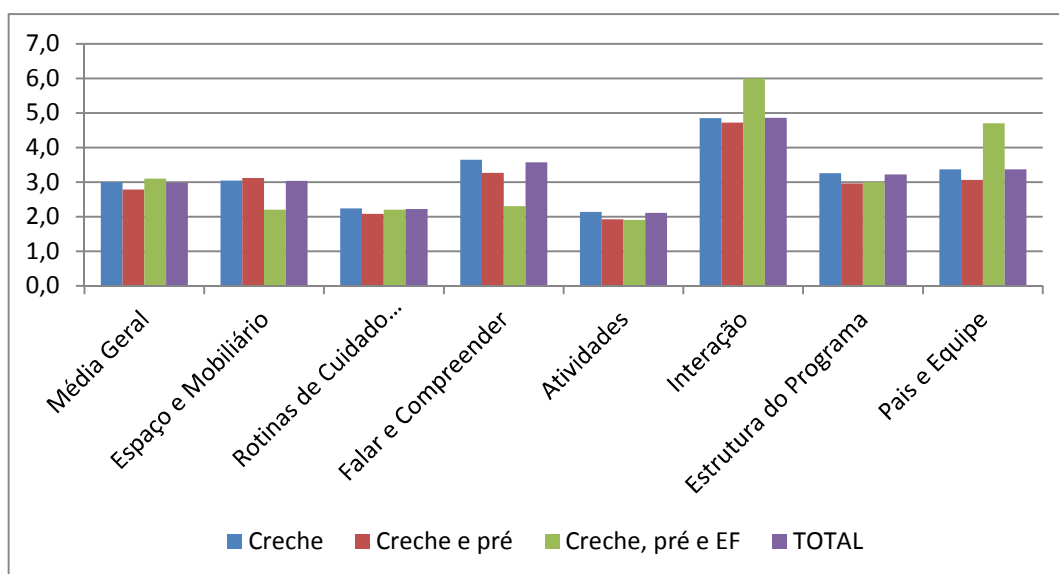
Já na subescala *Pais e equipe*, a média e a mediana obtidas foram iguais, 3,4, o que significa que pelo menos a metade das unidades registrou notas iguais ou inferiores a 3,4 pontos. Destaca-se, no entanto, que a nota máxima alcançada nessa subescala foi 6,0, e que

pelo menos 25% dos estabelecimentos tiveram pontuações iguais ou superiores a 4,0. O padrão apresentado nessa subescala se assemelha ao da subescala *Interação*, apesar de a pontuação ser inferior, permanecendo no nível *mínimo* de qualidade.

Há que se chamar a atenção para o fato de que as subescalas que receberam as menores pontuações foram *Rotinas de cuidado pessoal* e *Atividades*. Esse dado desperta preocupação, pois se refere diretamente a aspectos da concepção e da implementação da proposta pedagógica das unidades. Na subescala *Atividades*, pelo menos a metade das unidades avaliadas não alcançou pontuação superior à média (2,0); e, na subescala *Rotinas de cuidado*, pelo menos 50% registraram notas inferiores a 2,2 pontos.

#### 4.3.2.4 Resultados das subescalas por tipo de estabelecimento

Gráfico 3 – Médias gerais do município por subescala da escala ITERS-R e por tipo de unidade



Há que se levar em consideração a diferença numérica entre os tipos de unidade que compuseram a amostra de unidades que têm turmas de crianças entre 6 meses e 2 anos e 6 meses: dentre as unidades avaliadas, 39 eram creches municipais; 5 eram unidades com turmas de creche e pré-escola e uma tinha turmas de creche, pré-escola e Ensino Fundamental. Desse modo, pelo fato de o número de unidades em cada tipo ser muito desigual, não é possível tecer generalizações sobre as comparações entre médias dos diferentes tipos de unidades.

#### 4.3.2.5 Média geral do município por item da escala ITERS-R

Tabela 58 – Média geral do município por item da escala ITERS-R

| subescala                  | item  | n  | média | DP        |
|----------------------------|---|----|-------|-----------|
| Espaço mobiliário          | 1. Espaço interno                                       | 45 | 3,8   | 2,2       |
|                            | 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras        | 45 | 1,4   | 0,8       |
|                            | 3. Recursos para relaxamento e conforto                 | 45 | 2,9   | 1,2       |
|                            | 4. Organização da sala                                  | 45 | 3,6   | 1,0       |
|                            | 5. Exposição de materiais para as crianças              | 45 | 3,4   | 1,2       |
| Rotinas de cuidado pessoal | 6. Chegada/Saída  | 45 | 3,4   | 2,3       |
|                            | 7. Refeições/Merendas                                   | 45 | 1,1   | 0,3       |
|                            | 8. Sono   | 45 | 1,5   | 0,6       |
|                            | 9. Troca de fraldas/Use do banheiro                     | 45 | 2,1   | 2,1       |
|                            | 10. Práticas de saúde                                   | 45 | 1,7   | 0,8       |
|                            | 11. Práticas de segurança                               | 45 | 3,5   | 2,3       |
| Falar e compreender        | 12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem | 45 | 4,2   | 1,9       |
|                            | 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças      | 45 | 4,3   | 1,7       |
|                            | 14. Uso de livros                                       | 45 | 2,2   | 1,3       |
| Atividades                 | 15. Motora fina   | 45 | 1,8   | 1,0       |
|                            | 16. Atividade física                                    | 45 | 3,2   | 1,3       |
|                            | 17. Arte  | 45 | 2,9   | 1,5       |
|                            | 18. Música e movimento                                  | 45 | 2,2   | 1,4       |
|                            | 19. Blocos  | 45 | 1,2   | 0,5       |
|                            | 20. Brincadeira de faz de conta                         | 45 | 2,4   | 1,1       |
|                            | 21. Brincadeira com areia e água                        | 45 | 1,7   | 1,1       |
|                            | 22. Natureza/Ciências                                   | 45 | 1,5   | 1,3       |
|                            | 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador                    | 45 | 2,5   | 1,8       |
|                            | 24. Promoção de aceitação da diversidade                | 45 | 1,8   | 1,1 [...] |

| subescala             | item   | n  | média | DP  |
|-----------------------|--|----|-------|-----|
| Interação             | 25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem      | 45 | 5,1   | 1,9 |
|                       | 26. Interação criança-criança                                | 45 | 5,2   | 1,8 |
|                       | 27. Interação equipe-criança                                 | 45 | 4,9   | 2,2 |
|                       | 28. Disciplina   | 45 | 4,1   | 1,5 |
| Estrutura do programa | 29. Programação  | 45 | 3,5   | 1,8 |
|                       | 30. Atividade livre  | 45 | 3,0   | 1,8 |
|                       | 31. Atividades em grupo                                      | 45 | 2,9   | 2,1 |
|                       | 32. Provisões para crianças com deficiência                  | 11 | 4,1   | 2,1 |
| Pais e equipes        | 33. Estratégias para o envolvimento dos pais                 | 45 | 3,2   | 2,0 |
|                       | 34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe      | 45 | 1,7   | 0,9 |
|                       | 35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe | 45 | 1,9   | 1,3 |
| Pais e equipes        | 36. Interação e cooperação entre a equipe                    | 45 | 5,5   | 2,0 |
| Pais e equipes        | 37. Estabilidade da equipe                                   | 45 | 3,7   | 1,5 |
|                       | 38. Supervisão e avaliação da equipe                         | 45 | 4,3   | 2,2 |
|                       | 39. Oportunidades para crescimento profissional              | 45 | 3,2   | 1,6 |

## I. ESPAÇO E MOBILIÁRIO – 3,0 – mínimo

### 1. Espaço interno – 3,8 – mínimo

Avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia, considerando adequação de tamanho, iluminação, ventilação, controle de temperatura, absorção de som, limpeza, estado de conservação e normas de segurança.

A pontuação média de 3,8 nesse item significa que, na maioria das unidades, o espaço interno é suficiente para crianças, adultos e móveis, possui iluminação e controle de temperatura adequados e está em boas condições de manutenção e limpeza. Foram encontradas, no entanto, algumas unidades em condições mais precárias, com salas, por

exemplo, que não são grandes o suficiente para acomodar as crianças, os adultos e ainda os móveis necessários para o desenvolvimento do trabalho e dos cuidados. Apenas em 44% das unidades a sala era acessível a pessoas com deficiência.

## **2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras – 1,4 – inadequado**

Esse item avalia se há móveis em número suficiente na sala para as atividades diárias (cuidados de rotina e brincadeiras), se eles estão em bom estado de conservação, se oferecem segurança às crianças e se são adequados à faixa etária do grupo atendido.

A pontuação 1,4 demonstra que os ambientes não incluem móveis suficientes para os cuidados e brincadeiras, e que os móveis existentes não estão boas condições de conservação e/ou não atendem adequadamente às necessidades das crianças para sono, alimentação, troca de fraldas, guardar pertences das crianças e materiais para cuidados de rotina etc.

Exemplos de móveis para cuidados: assentos para bebês, cadeiras altas para alimentação, mesas e cadeiras de tamanho apropriado para crianças pequenas, berços e colchonetes, lugar específico para guardar pertences; sendo todos em bom estado de conservação e em número suficiente. Se todas as crianças comem ao mesmo tempo, o número de cadeiras deve ser igual ao número de crianças matriculadas na sala.

Exemplos de móveis para brincadeiras: assentos para bebês, prateleiras baixas e de fácil acesso para as crianças verem e pegarem o que lhes interessa, cestas, caixas, engradados de plástico para guardar os brinquedos e classificá-los por tipo.

## **3. Recursos para relaxamento e conforto – 2,9 – inadequado**

Observa-se nesse item a presença de brinquedos e móveis macios, que propiciem conforto às crianças, e de uma área aconchegante para descanso das crianças.

Repetiu-se aqui o padrão do item anterior. Há unidades que possuem o mínimo para promover relaxamento e conforto das crianças, mas também se verificou certa precariedade



em termos de mobiliário que facilitaria o trabalho que acalma as crianças e as acolhe quando estressadas e inquietas.

Para atingir pontuações mais altas, é necessário haver ao alcance das crianças materiais macios, como almofadas de vários tamanhos, edredons, acolchoados, brinquedos macios em número suficiente, cadeiras e sofás macios etc. Além disso, é importante haver um espaço especificamente designado para relaxamento e conforto disponível às crianças na maior parte do dia.

Exemplos de brinquedos macios: blocos de espuma cobertos de tecido ou vinil, bonecas de pano, animais de tecido ou pelúcia.

#### **4. Organização da sala – 3,6 – mínimo**

Esse item avalia se o mobiliário está disposto na sala de maneira que não prejudique ou comprometa o espaço para a brincadeira, permitindo supervisão visual das crianças – isto é, que os adultos vejam as crianças o tempo todo sem dificuldade. A pontuação de 3,6 revela que esses aspectos foram, em média, contemplados pelas unidades.

No entanto, observaram-se poucas áreas separadas para brincadeiras calmas, as quais poderiam garantir, por exemplo, que os bebês se mantivessem em áreas mais protegidas da brincadeira das crianças que já se locomovem com maior facilidade. Em relação à organização dos brinquedos, poucas unidades os guardavam de maneira a permitir o fácil acesso das crianças e a criação de áreas de interesse.

#### **5. Exposição de materiais para as crianças – 3,4 – mínimo**

O item observa a adequação dos materiais expostos na sala (ex. fotos, móveis, desenhos) à faixa etária do grupo, e se os adultos conversam com as crianças sobre esses materiais.

Com a pontuação obtida (3,4), é possível dizer que foram encontrados desenhos e outros materiais expostos para a apreciação das crianças, com conteúdos apropriados. No entanto, infelizmente, houve casos em que se verificou a ausência de materiais desse tipo, ou

ainda a presença de desenhos e materiais mais decorativos do que propriamente pedagógicos. Observou-se pouca utilização do material exposto como estratégia pedagógica, ou seja, a equipe não costumava conversar com as crianças sobre ele.

Entre os materiais expostos, podemos citar móveis variados e que chamem a atenção das crianças, estando dentro de seu campo de alcance visual e tátil; vários tipos de figuras, fotografias do grupo, das famílias e de animais de estimação; desenhos, cartazes com informações sobre a vida cotidiana, com imagens que denotem a realidade, que contem histórias e que se relacionem com os interesses das crianças. É necessário também, para incrementar a prática pedagógica, que os adultos se refiram aos materiais expostos como oportunidade pedagógica, em diálogos que expandam o conhecimento e expressão das crianças.

Pela sua importância, esse item deveria ser fortemente recomendado para monitoramento, pois revela claramente a dinâmica do planejamento pedagógico e execução das atividades e interações que ocorrem no interior da sala. O conjunto de elementos avaliados propicia a percepção de que trabalho pedagógico opera em contínua expansão a partir da revisão do que tem sido feito, dito e sentido pelas crianças. Nesse sentido, impõe-se como muito relevante para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que enseja a realização de atividades e diálogos e dá a oportunidade de rever temas, visitar atividades e planejar ações para o futuro próximo com as crianças.

## **II. ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL – 2,2 – inadequado**

### **6. Chegada/Saída – 3,4 – mínimo**

Esse item avalia se os procedimentos para a chegada e a saída das crianças são organizados e agradáveis. Por exemplo: se as crianças são cumprimentadas ao chegar, se é permitido aos pais acompanhar as crianças até a sala, se os pertences das crianças estão prontos na hora da saída, se os pais e a equipe trocam informações sobre as crianças nesses momentos etc.

A pontuação média obtida (3,4) indica que as crianças são recebidas calorosamente; que tanto a entrada quanto a saída são organizadas de forma a permitir a arrumação dos pertences das crianças a tempo; e que, quando há possibilidade de os pais irem até a área de

cuidados, a equipe se dispõe a compartilhar com eles informações sobre a saúde e a segurança das crianças.

Por outro lado, observou-se que 40% das unidades não permitem que os pais se dirijam até a sala das crianças para entregá-las ou buscá-las. Isso pode significar que esses pais quase nunca participam, nem mesmo rapidamente, das atividades de início ou fim do dia da criança na unidade, e que têm menos chances de trocar informações com a equipe sobre o cotidiano de seus filhos na creche.

## **7. Refeições/merendas – 1,1 – inadequado**

Esse item diz respeito a: horários das refeições e merendas, cumprimento de normas para uma nutrição saudável, procedimentos sanitários básicos, práticas para lidar com os procedimentos de alimentação de bebês e crianças pequenas durante a supervisão das crianças em sala ou em refeitórios; presença de ajustes necessários para crianças com alergias a determinados alimentos.

A pontuação baixa nesse item indica, sobretudo, que os horários das refeições e merendas não atendem às necessidades individuais da maioria das crianças, e que procedimentos sanitários básicos são geralmente negligenciados.

Os horários de alimentação parecem adequados se considerarmos a fome das crianças. Observou-se, no entanto, que o lanche servido na chegada das crianças às creches é leve, e que por isso, por volta das 10 horas da manhã, as crianças começavam a ficar inquietas e chorosas, ou às vezes até sonolentas. Dessa forma, quando chegava a hora do almoço, as crianças já estavam inquietas e não conseguiam se concentrar em outra atividade.

O lanche matinal costuma ser servido por volta das 7:30, e o almoço das crianças menores, entre 10:15 e 10:45. Esses horários não correspondem aos horários de almoço da maioria dos brasileiros. Crianças nessa faixa etária costumam dormir um pouco por volta das 10:15 da manhã e acordar para o almoço a partir das 11:00.

A sugestão é que o lanche matinal (uma fruta e/ou iogurtes ou alimentos nutricionalmente similares) seja servido no horário já previsto nas unidades, às 9:45 ou 10

horas, e que o almoço aconteça por volta das 11:30. Esses horários seriam considerados adequados para a faixa etária de 6 meses a 2 anos e 6 meses.

Quanto à higienização, as escalas recomendam que a pontuação seja baseada naquilo que o observador bem treinado esperaria encontrar em qualquer restaurante. As normas de higienização incluem lavagem de mãos de crianças e adultos, bem como limpeza do ambiente em que a refeição será servida.

#### **8. Sono – 1,5 – inadequado**

As condições para o sono devem respeitar o número de crianças matriculadas (provendo colchonetes e/ou berços em quantidade suficiente, com lençóis e travesseiros individuais) e o ritmo de sono das crianças, que às vezes precisam dormir antes do momento designado. Deve-se ainda verificar se há penumbra em sala para um descanso tranquilo; se os berços são utilizados exclusivamente para o sono ou se acabam sendo usados também para outras finalidades; se há supervisão adequada durante o sono das crianças. A pontuação de 1,5 significa que as condições descritas não foram atingidas.

#### **9. Troca de fraldas/Uso do banheiro – 2,1 – inadequado**

A pontuação obtida indica problemas nas condições de higiene das áreas de troca de fraldas e banheiros, além de descarte indevido das fraldas usadas. A lavagem de mãos de crianças e adultos foi negligenciada constantemente. Espera-se que os adultos lavem adequadamente as mãos em todas as situações de troca de fraldas e após ajudar crianças no banheiro. A supervisão das crianças nessas situações também pode ter sido negligenciada, dado que, em muitos casos, o banheiro fica fora da sala, dificultando a divisão da equipe nos cuidados às crianças, levando também em consideração o número de crianças atendidas nessa etapa da educação.

## **10. Práticas de saúde – 1,7 – inadequado**

Esse item considera práticas de saúde adequadas: não fumar nas áreas de cuidados às crianças; lavar as mãos e assoar o nariz adequadamente; administrar medicamentos apropriadamente; lavar diariamente os brinquedos que vão à boca das crianças; vestir as crianças de acordo com o clima; entre outras. Também se verifica se a equipe promove o aprendizado sobre higiene, a fim de incentivar a autonomia das crianças em relação aos seus cuidados pessoais – por exemplo, ensinar as crianças a lavar as mãos ou a vestir as roupas. A pontuação de 1,7 revela que, na maioria das unidades, as práticas de saúde não estão sendo efetuadas corretamente.

## **11. Práticas de segurança – 3,5 – mínimo**

Esse item avalia a presença ou ausência de riscos à segurança nos espaços interiores e exteriores, bem como a adequação da supervisão dos adultos no sentido de garantir a segurança das crianças. Observam-se ainda as condições existentes para lidar com situações de emergência. A avaliação apontou que os ambientes, em geral, não oferecem riscos à segurança das crianças que possam lhes causar ferimentos em áreas externas e internas; e que a equipe costuma atuar para evitar problemas de segurança – por exemplo, delimita claramente a área de trabalho para manter as crianças seguras, limpa o piso imediatamente depois do derramamento de algum líquido etc.

## **III. FALAR E COMPREENDER – 3,6 – mínimo**

### **12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem – 4,2 – mínimo**

O item avalia se os adultos conversam com os bebês e as crianças pequenas de modo agradável e encorajador durante as atividades de cuidado e de brincadeira. Verifica também se o nível de barulho da sala permite que uns possam ouvir os outros.

A média 4,2 indica que, na maior parte das unidades, ocorriam conversas com os bebês e as crianças pequenas em tom agradável, encorajador e positivo. Geralmente, o nível de barulho variava entre “algum barulho” (ocasionado, por exemplo, por música alta tocando)

e “ambiente razoavelmente calmo”, permitindo que as crianças e adultos conversassem e interagissem tranquilamente.

O auxílio às crianças para a compreensão da linguagem deve voltar-se àquilo que as crianças sentem e fazem e às suas experiências cotidianas, tanto individuais quanto em grupo. A comunicação deve ser individualizada (quanto menor a criança, mais importante é a individualização dos diálogos e conversas), utilizando palavras que nomeiam e descrevem de maneira simples as coisas, os objetos e as relações, porém com o cuidado de procurar ampliar o vocabulário das crianças em vários assuntos.

Mesmo com a pontuação 4,2, observou-se que as equipes tinham dificuldade em manter diálogos mais longos com as crianças, sendo que esses, quando havia, eram mais restritos e talvez de cunho mais instrutivo e diretivo, em vez de serem individualizados e descritivos para ampliar as possibilidades de expressão verbal. O desenvolvimento da linguagem oral é essencial para a participação das crianças em seu processo de aprendizagem e para que possam falar de suas experiências, expressar suas emoções, além de indicar possibilidades e incrementar o desenvolvimento de outras formas de expressão.

### **13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças – 4,3 – mínimo**

Avalia-se em que grau os adultos buscam interpretar e responder às tentativas de comunicação das crianças por gestos, sons e palavras, de modo a dar continuidade à conversa. A pontuação 4,3 indica que a equipe faz tentativas de entender o que as crianças querem expressar e responde a suas manifestações. Quanto maior a disposição dos adultos a buscar a comunicação oral constantemente e alongar diálogos partindo das manifestações das crianças (sons, choros, pequenas palavras), maior é a pontuação nesse item.

### **14. Uso de livros – 2,2 – inadequado**

O item avalia se há diariamente um número adequado de livros em boas condições à disposição das crianças em sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, como contar histórias ou ler um livro. As crianças devem ser encorajadas (jamais forçadas) a participar desse tipo de atividade.

A pontuação média de 2,2 indica que, na maioria das escolas, há alguns livros em sala, quase todos em boas condições; que a equipe lê para as crianças e que a participação delas é encorajada nesses momentos. O que determinou a média baixa nesse item foi o fato de que, em 65% das unidades avaliadas, os livros existentes em sala estavam inacessíveis às crianças na maior parte do dia.

Mesmo nas unidades que receberam pontuações próximas do nível *mínimo* de qualidade, não foram observadas indicações de que havia ampla seleção de livros (no sentido de vários tipos de “leitura” ou informações), nem oportunidades quando leituras eram feitas para uma criança ou pequenos grupos de crianças, nem tampouco número suficiente de livros em relação ao número de crianças matriculadas nas turmas observadas. Isso não significa que não haja a intenção de utilizar livros em sala com as crianças, mas que as situações criadas são ainda pouco elaboradas e de baixo valor pedagógico.

Exemplos de livros apropriados: livros de plástico resistente, de pano (desde que mantidos limpos), de papelão resistente, com figuras adequadas a bebês e crianças. Uma ampla seleção de livros deveria cobrir temas diversos, tais como pessoas de diferentes raças, idades e habilidades, profissões, objetos familiares, rotinas familiares, animais e natureza etc.

#### **IV. ATIVIDADES – 2,1 – inadequado**

##### **15. Motora fina – 1,8 – inadequado**

O item se presta a observar se os materiais para atividades de coordenação motora fina (quebra-cabeças, jogos de encaixe, brinquedos de agarrar, lápis de cera, blocos de tamanhos decrescentes para serem encaixados um no outro etc.) estão bem conservados, são adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e estão presentes na sala na maior parte do dia.

Nas unidades avaliadas, eram poucos os materiais desse tipo disponíveis e em boas condições. Quando há, não estão em quantidade suficiente para o número de crianças, nem acessíveis na maior parte do dia. Materiais adequados incluem:

Para bebês: brinquedos de agarrar (e empurrar), caixa de atividades com encaixes de várias cores, tamanhos e formas, potes de tamanhos decrescentes para serem encaixados, empilhados ou cheios de água, bolinhas de vários tamanhos, pecinhas de outros formatos etc.

Para crianças pequenas: jogos de formas, tabuleiro para encaixe de peças médias e grandes, quebra-cabeças simples, coisas que se encaixam umas nas outras, argolas, gizes de cera grossos e grandes de várias cores, pincéis grandes etc.

#### **16. Atividade física – 3,2 – mínimo**

Avalia-se se há espaço interno e/ou externo, seguro, para atividades físicas; se há equipamentos/materiais para tais atividades e, caso haja, se eles estão bem conservados, disponíveis pelo menos uma hora por dia e apropriados à faixa etária das crianças.

Na maioria das unidades, observou-se a existência de um espaço externo ou interno que permitia aos bebês e às crianças pequenas realizar atividades físicas. Tais espaços estavam equipados com pelo menos alguns materiais e equipamentos adequados a essas atividades. Em cerca de 70% dos ambientes observados, crianças maiores eram separadas de bebês e de crianças pequenas, para garantir a segurança. O espaço, em geral, era amplo o suficiente para o uso das crianças e não ficava atravancado.

#### **17. Arte – 2,9 – inadequado**

O item avalia a presença na sala de materiais de arte atóxicos, seguros e apropriados à faixa etária das crianças, e observa se acontece pelo menos uma atividade de arte por semana, da qual as crianças não sejam obrigadas a participar.

Essa pontuação indica que se disponibilizavam às crianças alguns materiais de arte pelo menos uma vez por semana, e que eles eram adequados (por exemplo: atóxicos e seguros). Isso significa que as oportunidades de trabalhar com arte eram limitadas, em geral, a uma frequência semanal, e que não havia muita variedade de materiais, como diferentes tipos de papel, lápis e canetas, tintas e massinhas para as crianças pequenas.

A escolha e o uso dos materiais de arte deve obedecer à capacidade das crianças de lidar com eles sem causar dano a si próprias. Por exemplo, a pintura a dedo deve ser feita individualmente e com ajuda de um adulto; bebês maiores podem utilizar “gizão de cera” grosso para fazer rabiscos; etc.



Durante as atividades de arte, metade das escolas observadas exigiu a participação das crianças, sem oferecer uma atividade alternativa para aquelas que não queriam fazer o trabalho proposto pela equipe. Também em 50% das unidades a expressão individual não era encorajada. Isto pode ser claramente percebido quando, por exemplo, os trabalhos de arte expostos, feitos por todas as crianças de uma turma, são todos iguais e utilizam uma mesma cor).

### **18. Música e movimento – 2,2 – inadequado**

Avaliam-se a presença e a acessibilidade de materiais, brinquedos e instrumentos musicais na sala (chocalhos, caixas de música, xilofones, tambores) e a existência de atividades musicais diárias, das quais as crianças não sejam obrigadas a participar, havendo atividades alternativas.

As crianças têm experiências musicais diariamente, mas praticamente inexistem materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividades livres. Em muitas situações, um CD toca música ao fundo durante as atividades, mas não há interação das crianças com a música, nem qualquer intervenção pedagógica da equipe nesse sentido.

### **19. Blocos – 1,2 – inadequado**

Na avaliação desse item, observa-se a existência de blocos grandes e de acessórios para brincar com eles, acessíveis em sala na maior parte do dia.

Quase nenhuma das unidades dispunha de blocos para as crianças. Blocos, conforme a descrição das escalas, são peças tridimensionais, vazadas ou não, para brincadeiras de construções e faz de conta. Ressalta-se a importância do tamanho e do peso dos blocos para a faixa etária: devem ser blocos macios e leves, de diversos tamanhos, cores e materiais – por exemplo, de papelão firme e grosso –, com acessórios como recipientes para encher e esvaziar. Não se trata, portanto, de blocos de encaixe do tipo “Lego”.

## **20. Brincadeira de faz de conta – 2,4 – inadequado**

Esse item avalia a presença e a disponibilidade em sala de materiais, roupas e mobília, adequados à faixa etária, para as crianças brincarem de faz de conta.

Em mais de 70% das unidades, há alguns materiais disponíveis para a brincadeira de faz de conta, por exemplo, bonecos macios de personagens e animais macios adequados à faixa etária. Em metade dos casos, esses materiais estavam acessíveis às crianças na maior parte do dia. A pontuação média de 2,4 foi determinada pela pouca variedade de materiais e pelo acesso restrito das crianças a eles.

## **21. Brincadeira com areia e água – 1,7 – inadequado**

Avalia-se se há condições para brincar com areia e água dentro e fora de sala, se há brinquedos disponíveis para tais atividades e se elas acontecem sob adequada supervisão dos adultos. *Esse item não é avaliado quando todas as crianças do grupo têm menos de 18 meses.*

Em 80% das unidades, não há brincadeiras com areia e água em locais e recipientes adequados e higienizados para crianças de 18 meses ou mais.

## **22. Natureza e ciências – 1,5 – inadequado**

Nesse item, verificam-se a presença em sala e a disponibilidade diária de livros, materiais e brinquedos que representam a natureza de forma realista. Avalia-se também a existência de oportunidades diárias de as crianças terem contato com a natureza, dentro ou fora da sala.

A pontuação de 1,5 significa que, na grande maioria das unidades (80%), não havia figuras, livros, brinquedos que representam a natureza de forma realista. Eventualmente, havia figuras de animais expostas, mas apenas em forma de personagens de desenhos animados ou em representação humanizada, com cílios, dentes, sorrisos e expressões humanas. Além disso, as crianças não tinham oportunidade de explorar a natureza, nem contato com diferentes elementos e materiais naturais, diminuindo-se sensivelmente a possibilidade de trabalhar temas importantes na área de ciências.

### **23. Uso de TV/vídeo e/ou computador – 2,5 – inadequado**

É avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Também se observa se as crianças têm outras opções de atividade enquanto a TV ou o computador está em uso. Tais recursos não devem ser usados com crianças com menos de 12 meses. *Este item não é avaliado quando a instituição não possui tais recursos.*

A escala se posiciona em relação ao uso de TV, vídeo e/ou computador da seguinte maneira: tendo em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências do seu cotidiano, o uso desses recursos não é uma exigência. Na verdade, se estão presentes, o importante é verificar como são usados. Por exemplo, se as crianças são forçadas a assistir o que é proposto, sem alternativas. A escala defende que bebês até 12 meses não precisam de tais atividades. Se há TV, vídeo ou computador, os programas são apropriados? Há programas adequados à faixa etária em questão? Há diferentes maneiras de trabalhar o conteúdo dos programas exibidos pelas mídias presentes?

A pontuação de 2,5 indica que, em metade das salas observadas, não havia nem ao menos uma atividade alternativa para as crianças, sendo que assistir TV era geralmente a atividade de todo o grupo num determinado momento do dia. Além disso, em 40% das unidades, os materiais apresentados eram violentos, ou eram inadequados por outros motivos. Também em 40% delas, o tempo da atividade não era limitado aos 30 minutos diários que as escalas propõem: as crianças assistiam TV por períodos mais longos.

### **24. Promoção de aceitação da diversidade – 1,8 – inadequado**

Avalia-se a presença de materiais relativos à diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos. Também se observa se os adultos intervêm no sentido de se opor a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

De modo geral, não foram encontrados indícios de uma promoção efetiva da aceitação da diversidade nas salas. Os materiais ali presentes não apresentavam a diversidade de maneira construtiva, ou apenas veiculavam estereótipos (negros em papel serviçal, capacidades ou gêneros mostrados negativamente etc.). Não havia materiais que mostrassem a diversidade de idades, gêneros, famílias, culturas, músicas de diversas culturas e línguas,

figuras multirraciais etc. Não havia, por exemplo, fotos ou gravuras com tema relacionado à diversidade, nem livros, quebra-cabeças ou bonecos que enfatizam a aceitação da diversidade para as crianças se identificarem e brincarem. Por outro lado, em 90% das unidades não foram observadas manifestações dos adultos que indicassem algum tipo de preconceito.

## **V. INTERAÇÃO – 4,9 – mínimo**

### **25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem – 5,1 – bom**

Nesse item, observa-se o tipo de supervisão que deve garantir a segurança das crianças, e se a atenção dos adultos se concentra nas suas responsabilidades de cuidados às crianças, afastando-se de interesses externos ao contexto de seu trabalho. O item também se ocupa do tipo de interação que a equipe adota para promover a brincadeira e a aprendizagem mediante as reações, ideias e expressões das crianças.

As equipes observadas conseguiam supervisionar o grupo todo simultaneamente, reagiam de maneira rápida e reconfortante ao surgimento de problemas, demonstravam interesse pelo que as crianças faziam e as ajudavam e encorajavam sempre que necessário. Esse é um item que foi avaliado como de *boa qualidade*. Vale alertar para o fato de que a habilidade de supervisionar bem o brincar e o processo de aprendizagem é altamente desejável, e que, portanto, as equipes observadas parecem ter o que é necessário para desenvolver um rico trabalho pedagógico com as crianças. Como os itens da subescala *Atividades* não receberam boas pontuações, ressalta-se a necessidade de um aprofundamento, nas ações de formação, sobre modos de supervisionar as crianças enquanto estão engajadas em atividades que possam ser expandidas pedagogicamente, para que as oportunidades de aprendizagem sejam maximizadas e potencializadas. Acolher e respeitar as crianças são habilidades essenciais, mas que, no contexto educativo, significam também expandir as oportunidades de aprendizagem e acompanhar as crianças nesse processo.

### **26. Interação criança-criança – 5,2 – bom**

O item avalia se os adultos encorajam as relações entre as crianças, estimulando comportamentos sociais adequados e intervindo nas interações negativas entre as crianças.

Para a atribuição dessa pontuação (5,2), levou-se em conta o fato de que as equipes, além de interromper cuidadosamente interações negativas entre as crianças, facilitavam a interação e atuavam geralmente de maneira positiva, encorajando as crianças a desenvolver boas relações e a ser gentis, carinhosas, afetuosas etc.

Em 50% das unidades, percebe-se que há uma supervisão individualizada das crianças, e que as equipes intervêm antes mesmo de os conflitos acontecerem.

## **27. Interação equipe-criança – 4,9 – mínimo**

Avalia-se no item se as interações dos adultos com as crianças são afetuosas, empáticas, respeitosas e agradáveis, com sorrisos, conversas, afagos e contato visual. Observaram-se interações positivas: as equipes valorizavam as iniciativas das crianças, utilizavam um tom de voz agradável e ofereciam um contato físico caloroso, com aconchego e carinhos. Pontuação que indica boa qualidade nas relações adulto-criança.

## **28. Disciplina – 4,1 – mínimo**

Nesse item, verifica-se se os adultos conseguem manter o controle sobre o grupo sem usar métodos severos, como gritar, bater, dar castigos. Também se avalia se as expectativas em relação ao comportamento das crianças estão de acordo com seu nível de desenvolvimento.

As equipes observadas geralmente mantinham controle suficiente para evitar problemas; tinham expectativas realistas no que diz respeito à idade e à capacidade das crianças; e se organizavam de maneira a promover a interação desejável (por exemplo, resolvendo de maneira rápida e calma as situações de conflito). As equipes atuavam com consistência e coerência quando lidavam com conflitos e disputas. Apenas em 37% das unidades a programação das atividades levava em conta a prevenção de conflitos e a promoção de interação adequada (por exemplo: disponibilizavam-se simultaneamente vários brinquedos do mesmo tipo; conduziam-se de forma suave as transições entre os momentos da rotina).

## **VI. ESTRUTURA DO PROGRAMA – 3,2 – mínimo**

### **29. Programação – 3,5 – mínimo**

Avalia-se a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida, não satisfazendo às necessidades individuais das crianças, nem demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Momentos para brincar devem estar incluídos na programação diária e ser devidamente supervisionados.

A pontuação atribuída ao item significa que a programação diária observada atende à maioria das necessidades da maioria das crianças, mas ainda não se desenvolvem rotinas individualizadas com certa flexibilidade na programação. Observou-se também que as equipes proporcionam atividades de brincadeira, mas sem promover atividades variadas e simultâneas.

### **30. Atividade livre – 3,0 – mínimo**

Avalia-se a presença diária de atividades em que as crianças possam escolher materiais, brinquedos e companheiros e gerir de forma independente a brincadeira. Nesses casos, a supervisão dos adultos se limita a garantir a segurança das crianças e auxiliá-las quando necessário.

A pontuação indicada acima significa que alguma oportunidade diária para atividade livre era oferecida às crianças, contando, na maioria dos casos, com alguns brinquedos e materiais adequados; e que, nesses momentos, oferecia-se supervisão de modo a facilitar as brincadeiras das crianças.

### **31. Atividades em grupo – 2,9 – inadequado**

Observa-se se as crianças realizam atividades em grupo iniciadas pelos adultos e apropriadas à faixa etária. Avalia-se a postura dos adultos: se são receptivos e positivos e se não forçam a participação das crianças. *Não se avalia este item quando nunca se realizam atividades em grupo.*

O item se refere a brincadeiras e atividades que visam à aprendizagem, e não às atividades de rotina; trata-se das atividades iniciadas pelos adultos, que deverão saber como atrair a atenção das crianças. Desconsideram-se, portanto, atividades menos formais, como brincadeiras coletivas iniciadas pelas crianças, envolvendo os materiais disponíveis em sala, a leitura compartilhada de um livro iniciada pelas crianças etc.

A média das pontuações atribuídas, 2,9, revela que havia atividades em grupo, mas que estas nem sempre eram adequadas à faixa etária, e que a participação das crianças era obtida por convencimento e não por interesse na atividade proposta. Para uma pontuação mais elevada, seria necessário haver atividades alternativas, iniciadas pelos adultos, para permitir que a criança se identificasse com alguma das propostas e pudesse optar por participar dela mais profundamente.

### **32. Provisões para crianças com deficiência – 4,1 – mínimo**

Observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no estabelecimento de metas para a educação da criança com deficiência. Verifica-se também se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança com deficiência, e se a equipe faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às suas necessidades. Avalia-se, ademais, o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelas outras crianças. *Esse item só é avaliado quando há pelo menos uma criança com deficiência na sala observada.* Neste estudo, o item foi avaliado em 11 unidades.

A pontuação 4,1 significa que há cuidado e atenção no atendimento a crianças com deficiência, envolvendo-as nas atividades da programação, e que há contato com outros profissionais que auxiliam no atendimento a essas crianças; indica, por fim, algum envolvimento dos pais no sentido de falar sobre o andamento e as metas do trabalho com as crianças com deficiência.

## **VII. PAIS E EQUIPE – 3,4 – mínimo**

### **33. Estratégias para o envolvimento dos pais – 3,2 – mínimo**

Verifica-se se as interações entre pais e equipe são positivas e atenciosas, se os pais recebem informações por escrito sobre a instituição, se os pais e a equipe trocam informações sobre as crianças e se os pais se envolvem em atividades da instituição.

A pontuação indica a existência de uma aproximação com os pais e de informações disponíveis para eles sobre o funcionamento das unidades. Havia trocas informais com os pais em momentos diversos, e as relações mantidas com eles eram geralmente positivas e respeitadas. O que não havia era a possibilidade de os pais participarem de atividades em sala com as crianças. O contato com eles se limitava a ocasiões sociais, como festas, comemorações e reuniões agendadas. As relações com os pais eram frequentes, mas distantes e formais. Na entrevista com os adultos da unidade, a relação com os pais foi sempre qualificada como cordial, paciente e informativa. Há, no entanto, discursos que enfatizam o aprofundamento das relações com pais que se colocam numa posição menos defensiva e produtiva, auxiliando os membros das equipes na melhoria das unidades.

Contar com os pais como uma fonte de avaliação da unidade não parece ser uma prática. Não houve relato de troca de informações com eles em momentos de efetivação de mudanças. Na verdade, os profissionais entrevistados reportam que fazem mudanças a partir das informações colhidas junto aos pais, mas que não os incluem na tomada de decisão. Práticas como a de manter um diálogo sistemático com os pais sobre os diversos aspectos do funcionamento da unidade poderiam melhorar a qualidade dos trabalhos.

### **34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe – 1,7 – inadequado**

Avalia-se a existência de áreas específicas para adultos, tais como: banheiro separado do das crianças, espaço para guardar pertences pessoais e sala para adultos separada do espaço destinado às crianças. Observa-se também se os adultos podem fazer diariamente um intervalo em local distante das crianças.

A pontuação de 1,7 significa que não há, na maioria das unidades, áreas especiais para os profissionais. Em metade das turmas observadas, a equipe não tem intervalos para satisfazer suas necessidades pessoais.



### **35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe – 1,9 – inadequado**

Observa-se se os adultos têm fácil acesso a telefone e se dispõem de locais adequados para arquivar e guardar materiais e para fazer reuniões durante o período de atendimento às crianças. Essa pontuação de 1,9 indica que geralmente não havia espaço para os profissionais guardarem materiais utilizados no planejamento e no preparo de atividades, nem para reuniões.

### **36. Interação e cooperação na equipe – 5,5 – bom**

Verifica-se se os membros da equipe de sala se relacionam de modo agradável e que não prejudique o cuidado com as crianças. Além disso, observa-se se há troca de informações sobre as crianças e se a divisão dos trabalhos entre os membros da equipe é equitativa. *Importa ressaltar que esse item só é avaliado quando há mais de um adulto trabalhando com o mesmo grupo de crianças.*

De acordo com os dados colhidos pela pesquisa, os membros das equipes trocam informações diariamente sobre as crianças, mantém relações positivas entre si, e as responsabilidades são divididas de modo que o cuidado com as crianças transcorra tranquilamente.

### **37. Estabilidade da equipe – 3,7 – mínimo**

O item se ocupa da permanência de pelo menos um membro da equipe com um mesmo grupo de crianças todos os dias. As mudanças de uma criança ou de um membro de um grupo para outro devem ser raras, e, quando acontecerem, graduais e cuidadosas. Os professores substitutos devem conhecer o programa e não podem figurar como responsáveis pelo grupo.

A pontuação de 3,7 significa que raramente os adultos responsáveis pelo grupo são realocados noutros grupos de forma abrupta, e que as crianças permanecem em geral com o mesmo grupo, sem mudanças inesperadas.

### **38. Supervisão e avaliação da equipe – 4,3 – mínimo**

Nesse item, é avaliada a existência de supervisão do trabalho da equipe, por meio de observações e de retorno aos profissionais. *O item não é avaliado quando a instituição é gerida por apenas uma pessoa.*

A pesquisa observou que há alguma supervisão para a equipe e algum retorno sobre o trabalho dela. Esse retorno não é necessariamente formal, por escrito, nem indica caminhos para aperfeiçoamento. Em geral, a supervisão é feita oralmente e se discute o planejamento, mas não se cumpre procedimentos sistemáticos no sentido de preencher formulários ou guias para acompanhar o desenvolvimento do trabalho em direção à melhora da qualidade.

### **39. Oportunidades para crescimento profissional – 3,2 – mínimo**

O item se presta a verificar se novos membros da equipe recebem orientações para o trabalho. Observa-se se há formação em serviço, se há livros e revistas disponíveis sobre educação e se são realizadas reuniões, tanto administrativas, quanto para desenvolvimento profissional.

Com essa pontuação (3,2), é possível concluir que há oportunidades de formação profissional na rede, e que acontecem com frequência ações para toda a equipe pedagógica. O item inclui ações de formação que o profissional poderia buscar por iniciativa própria. Isto, de fato, não acontece, devido ao grande número de ações que ocorrem na rede. Tampouco acontece a exigência de uma formação mínima para que os agentes auxiliares de creche possam atuar como parte da equipe pedagógica.

#### **4.3.3 Os resultados da ECERS-R – turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos e 11 meses**

##### **4.3.3.1 Média geral do município na escala ECERS-R**

A escala ECERS-R foi aplicada em 116 unidades com turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos e 11 meses. A média geral do município ficou em 2,9, pontuação que

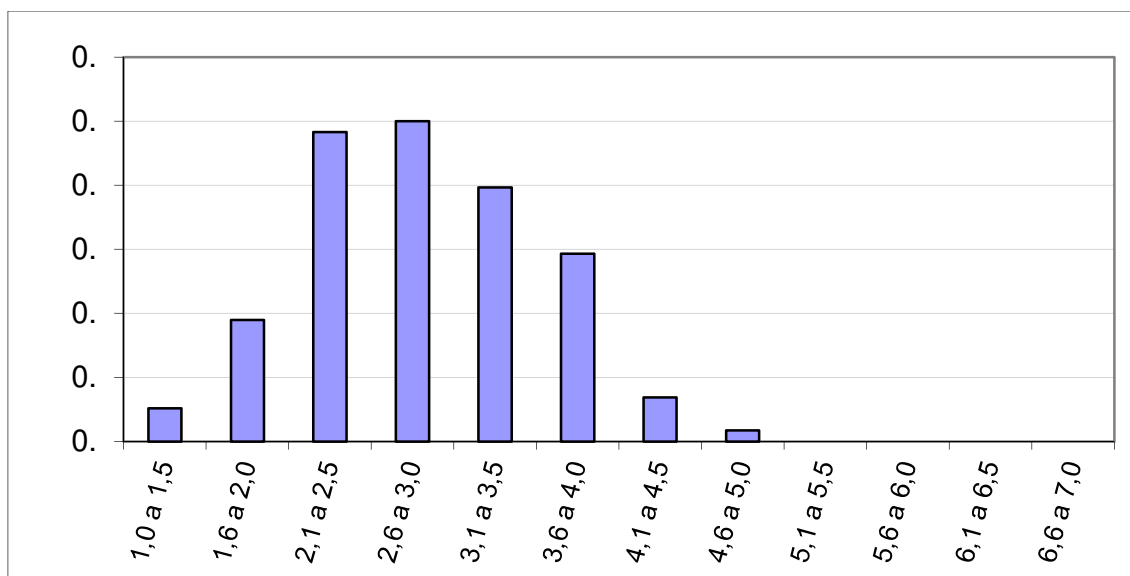
corresponde ao nível de qualidade classificado como *inadequado*, embora próxima ao nível *mínimo*. Observa-se que o valor da mediana também foi 2,9, o que indica que metade das unidades obteve pontuação menor ou igual a essa. Vale destacar que apenas cerca de 25% das unidades avaliadas receberam notas iguais ou superiores a 3,3. A nota mínima obtida por uma unidade foi 1,3 (*inadequado*), e máxima, 4,7 (*mínimo*). Esses dados estão sintetizados na Tabela 59.

Tabela 59 – Média geral do município na escala ECERS-R

| n   | média                    | mediana | desvio padrão | mínimo                   | máximo               | percentil 25 | percentil 75 |
|-----|--------------------------|---------|---------------|--------------------------|----------------------|--------------|--------------|
| 116 | 2,9<br><i>inadequado</i> | 2,9     | 0,7           | 1,3<br><i>inadequado</i> | 4,7<br><i>mínimo</i> | 2,3          | 3,3          |

A distribuição das médias, conforme o Gráfico 4 e a Tabela 61, mostra que a grande maioria das unidades obteve pontuações entre 2,1 e 4,0, sendo esse grupo correspondente a 84% da amostra (97 unidades). Destas, 49%, isto é, 57 unidades, receberam notas situadas no nível *inadequado* de qualidade, e 35%, ou seja, 40 unidades, atingiram o nível *mínimo*.

Gráfico 4 – Distribuição das unidades em intervalos de meio ponto da média geral ECERS-R



#### 4.3.3.2 Média geral na escala ECERS-R, por CRE

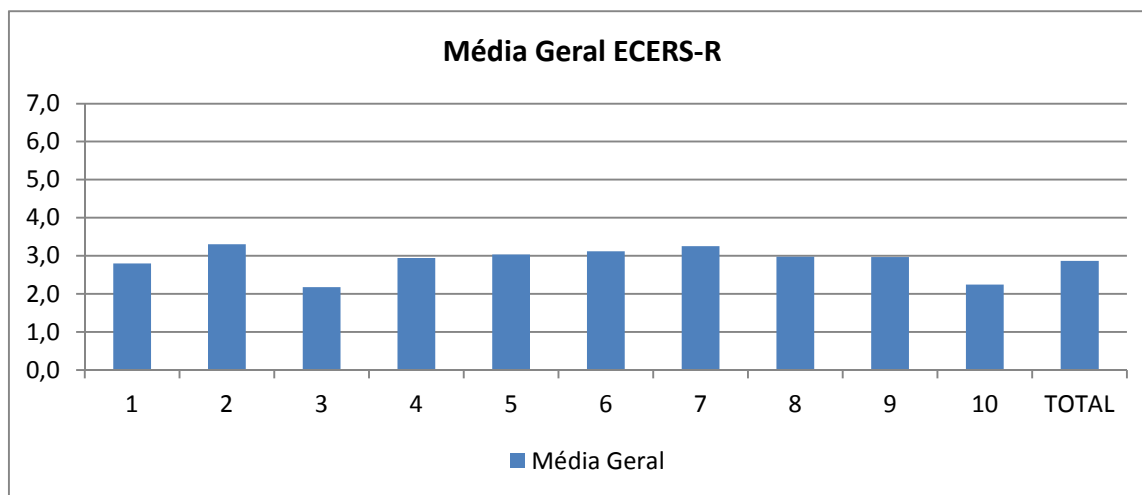
Apenas três das CREs (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup>) obtiveram pontuações médias correspondentes ao nível *inadequado* de qualidade. As demais receberam pontuações acima de 3,0, sendo

classificadas no nível *mínimo* de qualidade. Esses resultados estão apresentados na Tabela 60 e no Gráfico 5.

Tabela 60 – Média geral na escala ECERS-R por CRE

| CRE          | n          | média      | classificação     | mínimo     | máximo     |
|--------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|
| 1            | 8          | 2,8        | inadequado        | 2,4        | 3,7        |
| 2            | 11         | 3,3        | mínimo            | 1,6        | 4,2        |
| 3            | 13         | 2,2        | inadequado        | 1,7        | 3,2        |
| 4            | 14         | 3,0        | mínimo            | 1,9        | 4,2        |
| 5            | 11         | 3,0        | mínimo            | 1,6        | 4          |
| 6            | 9          | 3,1        | mínimo            | 2,6        | 3,5        |
| 7            | 11         | 3,2        | mínimo            | 2,3        | 4,7        |
| 8            | 15         | 3,0        | mínimo            | 1,4        | 3,9        |
| 9            | 12         | 3,0        | mínimo            | 2,3        | 3,8        |
| 10           | 12         | 2,3        | inadequado        | 1,3        | 3          |
| <b>total</b> | <b>116</b> | <b>2,9</b> | <b>inadequado</b> | <b>1,3</b> | <b>4,7</b> |

Gráfico 5 – Média geral na escala ECERS-R por CRE



#### 4.3.3.3 Médias gerais do município na escala ECERS-R, por subescala

Segue uma descrição sucinta de cada uma das subescalas que compõem a ECERS-R, para facultar uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados em seguida.

**I. Espaço e mobiliário:** Contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos tais como: estado de conservação; nível de conforto; grau de segurança;

acessibilidade a crianças com deficiências; adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

**II. Rotinas de cuidado pessoal:** É composta por seis itens que incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, da segurança e do bem-estar das crianças.

**III. Linguagem e raciocínio:** Nesta subescala, que contém 4 itens, avaliam-se os estímulos ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, incluindo a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), a associação da linguagem oral à escrita, o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

**IV. Atividades:** Avaliam-se aqui as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são avaliados com relação a quantidade, variedade e tempo em que ficam disponíveis na sala às crianças.

**V. Interação:** A qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.

**VI. Estrutura do programa:** O foco está no ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais e as atividades livres e em grupos. Avaliam-se, também, a flexibilidade da programação em função das necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses, e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

**VII. Pais e equipe:** São avaliadas as estratégias empregadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaca-se o relacionamento dos membros da equipe entre si e com os pais das crianças.

Tabela 61 – Resultados gerais do município por subescala na escala ECERS-R

|                            | n   | média | mediana | desvio padrão | mínimo | máximo | percentil 25 | percentil 75 |
|----------------------------|-----|-------|---------|---------------|--------|--------|--------------|--------------|
| Espaço e mobiliário        | 116 | 2,9   | 2,9     | 0,8           | 1,1    | 5,3    | 2,3          | 3,5          |
| Rotinas de cuidado pessoal | 116 | 2,5   | 2,2     | 1,3           | 1      | 6,2    | 1,4          | 3,55         |
| Linguagem e raciocínio     | 116 | 3,3   | 3       | 1,2           | 1      | 7      | 2,5          | 4,3          |
| Atividades                 | 116 | 2,2   | 2,2     | 0,6           | 1      | 3,9    | 1,7          | 2,6          |
| Interação                  | 116 | 4,5   | 4,8     | 1,5           | 1      | 7      | 3,4          | 5,6          |
| Estrutura do programa      | 116 | 2,3   | 2       | 1,1           | 1      | 7      | 1,5          | 3            |
| Pais e equipe              | 116 | 2,9   | 2,8     | 0,9           | 1      | 6,2    | 2,2          | 3,3          |
| Total                      | 116 | 2,9   | 2,9     | 0,7           | 1,3    | 4,7    | 2,3          | 3,3          |

A Tabela 61 apresenta as médias por subescala. A maioria das subescalas recebeu pontuações menores que 3,0, indicando um nível *inadequado* de qualidade. As subescalas *Linguagem e raciocínio* e *Interação* obtiveram as pontuações mais altas, 3,3 e 4,5, respectivamente, correspondentes ao nível de qualidade *mínimo*.

Quanto à subescala *Interação*, pode-se afirmar que a média de 4,5 e a mediana de 4,8 indicam que mais da metade das unidades avaliadas obteve notas superiores à média. Além disso, na Tabela 61, verifica-se que pelo menos 25% dos estabelecimentos registraram notas iguais ou superiores a 5,6 pontos nessa subescala, correspondentes ao nível *bom*.

Em relação à subescala *Linguagem e raciocínio*, que obteve a segunda maior média (3,3 pontos), a mediana de 3 pontos indica que menos da metade das unidades avaliadas alcançou notas iguais ou superiores à média. Além disso, pelo menos 25% registraram notas inferiores ou iguais a 2,5, e outros 25%, notas iguais ou superiores a 4,3.

Por outro lado, a subescala *Atividades* foi a que registrou a menor média (2,2), sendo a mediana de igual valor. Tais resultados permitem afirmar que pelo menos metade das unidades avaliadas não alcançou notas iguais ou superiores à média. Destaca-se ainda que a nota máxima obtida foi de apenas 3,9 pontos, e que apenas cerca de 25% dos estabelecimentos obtiveram notas superiores a 2,6 pontos.

A subescala *Estrutura do programa* teve a segunda menor média (2,3 pontos); no entanto, a mediana de 2 pontos indica que mais da metade das unidades não alcançou notas superiores à média (2,3). Embora a pontuação máxima registrada nessa subescala tenha sido a de 7 pontos, nota-se que apenas cerca de um quarto das unidades alcançou notas iguais ou superiores a 3 pontos.

Por fim, a subescala *Rotinas de cuidado pessoal* também obteve uma das menores médias, 2,5 pontos. A mediana de 2,2 indica que menos da metade dos estabelecimentos avaliados registrou pontuação superior à média (2,5 pontos). Além disso, verifica-se que somente 25% das unidades alcançaram notas iguais ou superiores a 3,5 nessa subescala.

#### 4.3.3.4 Resultado das subescalas por tipo de estabelecimento

Em todos os tipos de unidades avaliadas (19 Cieps; 10 EDIs; 1 Creche Municipal; e 86 Escolas Municipais), a subescala *Interação* recebeu pontuações acima de 3,0, sendo que turmas de crianças de 3 anos, situadas em creches, receberam a pontuação mais alta nessa subescala, 6,2.

Vale destacar que qualquer comparação entre os dados apresentados por cada tipo de estabelecimento deve ser avaliada com cuidado, uma vez que o número de creches e EDIs dessa amostra era bastante reduzido em relação ao de Cieps e EMs (19 e 86). Essa diferença no tamanho da amostra impede uma generalização do resultado.

Gráfico 6 – Médias gerais do município por subescala da escala ECERS-R e por tipo de unidade

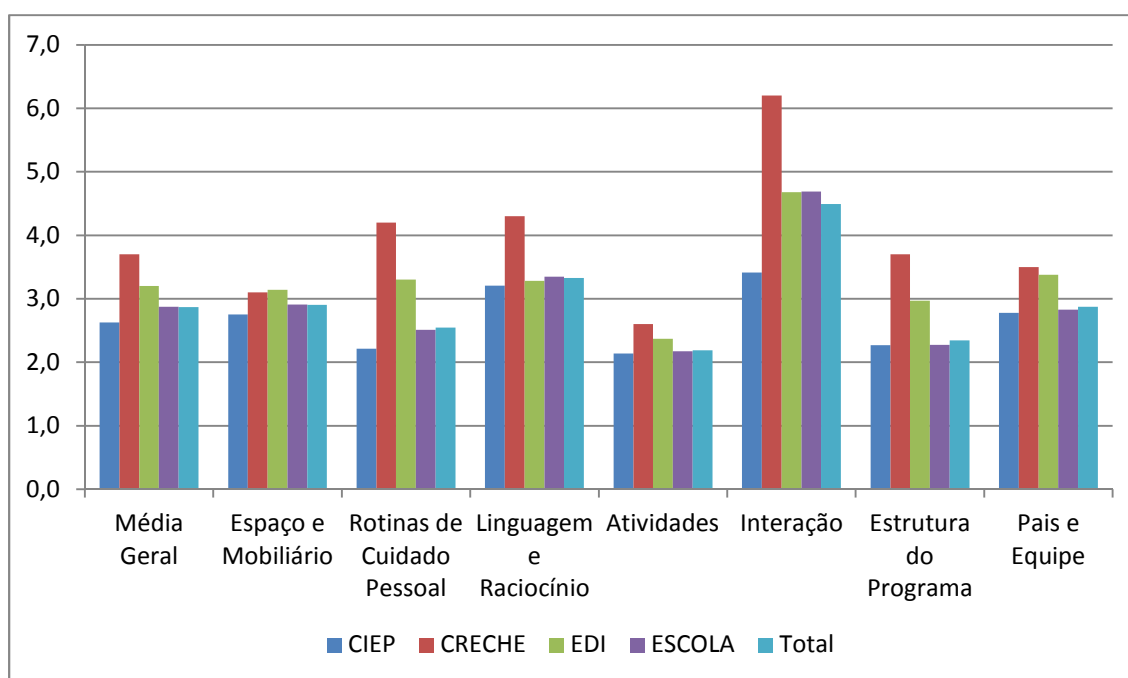


Tabela 62 – Médias gerais do município por subescala da escala ECERS-R e por tipo de unidade

|                            | <b>Ciep</b> | <b>Creche</b> | <b>EDI</b> | <b>EM</b> | <b>total</b> |
|----------------------------|-------------|---------------|------------|-----------|--------------|
| <b>n</b>                   | <b>19</b>   | <b>1</b>      | <b>10</b>  | <b>86</b> | <b>116</b>   |
| Espaço e mobiliário        | 2,8         | 3,1           | 3,1        | 2,9       | 2,9          |
| Rotinas de cuidado pessoal | 2,2         | 4,2           | 3,3        | 2,5       | 2,5          |
| Linguagem e raciocínio     | 3,2         | 4,3           | 3,3        | 3,3       | 3,3          |
| Atividades                 | 2,1         | 2,6           | 2,4        | 2,2       | 2,2          |
| Interação                  | 3,4         | 6,2           | 4,7        | 4,7       | 4,5          |
| Estrutura do programa      | 2,3         | 3,7           | 3          | 2,3       | 2,3          |
| Pais e equipe              | 2,8         | 3,5           | 3,4        | 2,8       | 2,9          |
| média geral                | 2,6         | 3,7           | 3,2        | 2,9       | 2,9          |

#### 4.4.3.5 Média geral do município por item da escala ECERS-R

Tabela 63 – Médias nos itens da escala ECERS-R

| <b>subescala</b>           | <b>item</b>   | <b>n</b> | <b>média</b> | <b>DP</b> |
|----------------------------|---|----------|--------------|-----------|
| Espaço e mobiliário        | 1. Espaço interno   | 116      | 3,5          | 1,9       |
|                            | 2. Móveis para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem | 116      | 4,2          | 2,2       |
|                            | 3. Móveis para relaxamento e conforto                             | 116      | 1,7          | 1,1       |
|                            | 4. Organização da sala para atividades                            | 116      | 2,5          | 1,4       |
|                            | 5. Espaço para privacidade  | 116      | 1,7          | 1,2       |
|                            | 6. Exposição de materiais para as crianças                        | 116      | 3,9          | 1,5       |
|                            | 7. Espaço para motricidade ampla                                  | 116      | 3,0          | 1,5       |
|                            | 8. Equipamentos de motricidade ampla                              | 116      | 2,7          | 1,8       |
| Rotinas de cuidado pessoal | 9. Chegada/Saída  | 116      | 2,6          | 2,4       |
|                            | 10. Refeições/Merendas  | 116      | 1,9          | 1,5       |
|                            | 11. Sono/Descanso   | 39       | 1,8          | 1,3       |
|                            | 12. Troca de fraldas/Use do banheiro                              | 116      | 2,3          | 2,3       |
|                            | 13. Práticas de saúde   | 116      | 3,1          | 2,2       |
|                            | 14. Práticas de segurança   | 116      | 3,3          | 2,5       |
| Linguagem e raciocínio     | 15. Livros e imagens  | 116      | 2,9          | 1,5       |
|                            | 16. Estimulando as crianças a se comunicarem                      | 116      | 2,8          | 2,0       |
|                            | 17. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio                | 116      | 3,6          | 1,8       |
|                            | 18. Uso informal da linguagem                                     | 116      | 4,0          | 1,8 [...] |



| subescala             | item   | n   | média | DP  |
|-----------------------|--|-----|-------|-----|
| Atividades            | 19. Motora fina  | 116 | 2,9   | 1,6 |
|                       | 20. Arte   | 116 | 2,7   | 1,1 |
|                       | 21. Música e movimento   | 116 | 2,4   | 1,1 |
|                       | 22. Blocos   | 115 | 1,3   | 0,8 |
|                       | 23. Areia/água   | 115 | 1,3   | 0,7 |
|                       | 24. Brincadeira de faz de conta  | 116 | 2,0   | 1,1 |
|                       | 25. Natureza/Ciências  | 116 | 1,6   | 0,8 |
|                       | 26. Matemática/Número  | 116 | 2,8   | 1,5 |
|                       | 27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores                                     | 112 | 2,8   | 2,3 |
|                       | 28. Promoção da aceitação da diversidade                                   | 116 | 2,0   | 1,1 |
| Interação             | 29. Supervisão das atividades de motricidade ampla                         | 116 | 4,0   | 2,0 |
|                       | 30. Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla) | 116 | 4,1   | 2,1 |
|                       | 31. Disciplina   | 116 | 4,1   | 2,0 |
|                       | 32. Interações equipe-criança  | 116 | 5,2   | 2,3 |
|                       | 33. Interação entre as crianças  | 116 | 5,1   | 2,0 |
| Estrutura do programa | 34. Programação diária   | 116 | 2,1   | 1,2 |
|                       | 35. Atividade livre  | 116 | 2,6   | 1,5 |
|                       | 36. Atividades em grupo  | 116 | 2,2   | 1,7 |
|                       | 37. Provisões para as crianças com deficiência                             | 28  | 3,6   | 2,2 |
| Pais e equipes        | 38. Estratégias para o envolvimento dos pais                               | 116 | 2,8   | 2,1 |
|                       | 39. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe                    | 116 | 1,7   | 1,1 |
|                       | 40. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe               | 116 | 2,8   | 1,9 |
|                       | 41. Interação e cooperação entre a equipe                                  | 71  | 4,6   | 2,0 |
|                       | 42. Supervisão e avaliação da equipe                                       | 116 | 4,0   | 2,1 |
|                       | 43. Oportunidades para o crescimento profissional                          | 116 | 2,1   | 1,6 |

## I. ESPAÇO E MOBILIÁRIO – 2,9 – inadequado

### 1. Espaço interno – 3,5 – mínimo

Avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia, considerando adequação de tamanho, iluminação, ventilação, controle de temperatura, absorção de som, limpeza, estado de conservação e normas de segurança.

De modo geral, as unidades visitadas têm espaços internos em que verifica a presença das condições mínimas para garantir a qualidade do atendimento: as salas são adequadas em termos de tamanho, acústica, conservação e limpeza. Em alguns casos, porém, o espaço da

sala é pequeno em relação à quantidade de pessoas, móveis e brinquedos, dificultando a movimentação. Nota-se ainda que metade das salas observadas não apresentam condições de acessibilidade para pessoas com deficiência.

## **2. Móveis para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem – 4,2 – mínimo**

Esse item avalia se há móveis em número suficiente na sala para as atividades diárias, se eles estão bem conservados e se oferecem segurança às crianças. A pontuação 4,2 revela que, na maior parte das unidades, existem móveis em número suficiente, bem conservados e seguros para as atividades diárias das crianças. Vale ressaltar que o mobiliário era geralmente adequado ao tamanho das crianças.

## **3. Móveis para relaxamento e conforto – 1,7 – inadequado**

Observa-se nesse item a presença de brinquedos e móveis macios, que propiciem conforto às crianças, bem como sua limpeza e estado de conservação. A baixa pontuação obtida reflete o fato de que em apenas 35% das unidades havia mobiliário para relaxamento e conforto, e em cerca de 55% delas foi observada a presença de brinquedos macios, como bichos de pelúcia e bonecas de pano. Como havia poucos materiais para relaxamento e conforto, apenas em um número muito pequeno de unidades (menos de 10%) foram encontradas áreas definidas na sala para que as crianças pudessem descansar e relaxar no decorrer do dia.

## **4. Organização da sala para atividades – 2,5 – inadequado**

O item verifica se há áreas de interesse definidas (cantinhos) na sala, e também se a organização da sala permite uma boa supervisão visual das crianças durante as atividades. Na maioria das salas avaliadas, não havia nenhuma área de interesse definida, ou havia no máximo duas. Essa informação sugere que a organização dos materiais disponíveis em sala não permite às crianças identificá-los e usá-los autonomamente. A disposição dos móveis na sala também não facilita as brincadeiras das crianças, pois, como não há delimitação de diferentes espaços, uma atividade realizada por um grupo de crianças pode interferir em outra.

### **5. Espaço para privacidade – 1,7 – inadequado**

A baixa pontuação nesse item indica que não há, nas salas, espaços destinados à privacidade, em que uma ou duas crianças brinquem sozinhas e sejam facilmente supervisionadas. Além da falta de um espaço adequado, observou-se que em menos de 30% das unidades a equipe permite às crianças elegerem um espaço de privacidade em que possam brincar sozinhas ou em dupla.

### **6. Exposição de materiais para as crianças – 3,9 – mínimo**

Avalia-se a adequação dos materiais expostos na sala à faixa etária das crianças. Também avalia se há exposição dos trabalhos das crianças. Em quase todas as salas observadas, havia exposição de materiais adequados às crianças. Grande parte dos materiais dizia respeito a atividades e temas com que o grupo vinha trabalhando. Havia também exposição dos trabalhos das crianças, ainda que eles não representassem a maioria dos materiais. É interessante notar, em relação aos trabalhos feitos pelas crianças, que em apenas 30% dos casos havia predominância de trabalho individualizado e criativo. Ou seja, na grande maioria das unidades (70%), os trabalhos das crianças eram praticamente iguais entre si, seguindo um modelo proposto pela professora.

### **7. Espaço para motricidade ampla – 3,0 – mínimo**

Esse item avalia se há espaço interno e/ou externo, seguro, para atividades de motricidade ampla. A maioria das unidades possui tal espaço, ainda que, em metade dos casos, ele não tenha sido avaliado como seguro (por exemplo, não dispunha de cercas que o limitassem, ou de um piso que amortecesse o impacto ocasionado por quedas).

## **8. Equipamentos de motricidade ampla – 2,7 – inadequado**

Avalia-se nesse item se há equipamentos para atividades de motricidade ampla, se estão bem conservados, se ficam disponíveis pelo menos uma hora por dia e se são apropriados à faixa etária das crianças. Em metade das unidades avaliadas, não foram encontrados equipamentos para motricidade ampla em número suficiente para atender às necessidades do grupo de crianças. Quando presentes, eram geralmente seguros, bem conservados e adequados às habilidades das crianças.

## **II. ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL – 2,5 – inadequado**

### **9. Chegada e saída – 2,6 – inadequado**

Esse item avalia se os procedimentos para a chegada e a saída das crianças são organizados e agradáveis. Por exemplo: se as crianças são cumprimentadas ao chegar, se é permitido aos pais acompanhar as crianças até a sala, se os pertences das crianças estão prontos na hora da saída etc.

A pontuação 2,6 indica que, apesar de na maioria dos casos as crianças serem bem recepcionadas pela equipe e a saída estar bem organizada, apenas em 30% das unidades era permitido às famílias levar e buscar as crianças na sala. Em muitos casos, inclusive, os pais não podiam entrar nas unidades, tendo que entregar e receber seus filhos no portão. Esse procedimento dificulta a troca de informações entre a equipe e a família a respeito do cotidiano da criança em casa e na escola.

### **10. Refeições e merendas – 1,9 – inadequado**

São avaliados: a adequação dos horários às necessidades das crianças; o balanceamento nutricional das refeições; os procedimentos de higiene; e as interações sociais durante as refeições. Determinaram a baixa pontuação nesse item os seguintes aspectos: a inadequação dos horários das refeições (por exemplo, o almoço era servido muito cedo) e a

negligência em relação a procedimentos básicos de higiene, tais como lavar as mãos antes de manipular o alimento.

### **11. Sono e descanso – 1,8 – inadequado**

O item observa se os horários de sono atendem às necessidades das crianças, se as condições de higiene são preservadas e se a supervisão dessa atividade é calma e não punitiva. *O item não é avaliado quando o grupo observado permanece apenas por meio período na instituição.* Nesta pesquisa, foram avaliadas nesse item apenas 39 unidades das 116 que compõem a amostra. Observaram-se condições inadequadas de sono na maioria das instituições, tanto em relação à supervisão (insuficiente ou ríspida), quanto às condições sanitárias (área lotada, sem espaço de separação entre os colchonetes, com crianças compartilhando roupas de cama ou colchões).

### **12. Troca de fraldas e uso do banheiro – 2,3 – inadequado**

Avaliam-se as condições sanitárias do local, no que diz respeito à limpeza do ambiente e à oferta de produtos de higiene, como papel higiênico e sabonete. Também se observa se as crianças e os adultos lavam as mãos após o uso do sanitário e/ou a troca de fraldas. A pontuação 2,3 foi determinada pela falta de recursos de higiene (muitas vezes, por exemplo, não havia sabonete nos banheiros) e pela insuficiência e/ou inadequação da lavagem de mãos, pouco supervisionada pelos adultos.

### **13. Práticas de saúde – 3,1 – mínimo**

Consideram-se práticas de saúde adequadas: não fumar nas áreas de cuidados às crianças; lavar as mãos e assoar o nariz adequadamente; verificar se as vacinas das crianças estão em dia; cuidar da aparência das crianças; vesti-las de acordo com o clima; entre outras.

Mesmo havendo uma preocupação com as vacinas das crianças e com a adequação de suas roupas à temperatura, em apenas metade das turmas observadas a lavagem de mãos era feita de forma apropriada, revelando pouco cuidado das equipes com a manutenção da higiene para evitar a proliferação de doenças.

#### **14. Práticas de segurança – 3,3 – mínimo**

Avalia-se a presença de riscos à segurança nos espaços interiores e exteriores, bem como a adequação da supervisão dos adultos no sentido de garantir a segurança das crianças. Observam-se ainda as condições para lidar com situações de emergência.

De modo geral, em cerca de 75% das unidades, as áreas internas e externas não ofereciam riscos consideráveis às crianças, e a supervisão dos adultos era realizada de forma adequada.

### **III. LINGUAGEM E RACIOCÍNIO – 3,3 – mínimo**

#### **15. Livros e imagens – 2,9 – inadequado**

O item avalia se há diariamente um número razoável de livros em boas condições à disposição das crianças em sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, como contar histórias ou ler um livro.

A pontuação de 2,9 revela que, na maioria das unidades, havia nas salas alguns livros adequados à faixa etária, e que os adultos costumavam realizar pelo menos uma atividade de leitura por dia. Vale ressaltar também que, em 65% das salas, os livros estavam organizados em um canto de leitura, facilitando o acesso das crianças. No entanto, apenas um número reduzido de unidades contava com uma vasta seleção de livros em sala e trocava periodicamente os títulos disponíveis para manter o interesse das crianças.

**16. Estimulando as crianças a se comunicarem – 2,8 – inadequado**

Avaliação da existência de materiais (como fantoches, telefones de brinquedo, cartões com imagens etc.) e de atividades (por exemplo, contar histórias, conversar sobre desenhos realizados, trocar ideias nas atividades de grande grupo) que estimulem as crianças a se comunicarem.

Ainda que se realizassem na maioria das unidades atividades de linguagem que estimulavam a comunicação das crianças, a baixa pontuação nesse item refere-se ao fato de que, em metade das unidades, não havia materiais disponíveis para incentivar a comunicação das crianças.

**17. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio – 3,6 – mínimo**

Observa-se se os adultos conversam com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos (estimulando, por exemplo, a curiosidade e as perguntas das crianças sobre o "porquê" das coisas; ou chamando sua atenção para a sequência dos acontecimentos do dia), e também se os adultos trabalham, de acordo com as habilidades do grupo, conceitos como: igual/diferente, equivalência, classificação, sequenciação, correspondência simples (de um para um), relações espaciais e de causa e efeito.

A pontuação de 3,6 revela uma tendência de os adultos conversarem com as crianças, em alguns momentos, sobre relações lógicas, e de introduzirem conceitos abstratos de forma adequada à idade das crianças. No entanto, percebeu-se durante as observações que os acontecimentos diários eram explorados apenas como pontos de partida para o trabalho com conceitos lógicos, e que as crianças eram raramente estimuladas a expressar seus pensamentos e explicar seu raciocínio.

**18. Uso informal da linguagem – 4,0 – mínimo**

Considera-se que há um bom uso informal da linguagem quando é permitido às crianças falar durante a maior parte do dia e quando os adultos estimulam a comunicação oral, conversando com as crianças durante vários momentos da rotina, não apenas para controlar seu comportamento ou dar instruções.

A pontuação 4,0 nesse item significa que ocorrem diálogos das crianças entre si e com os adultos na maior parte do dia. Apenas em um número reduzido de unidades, os adultos procuram prolongar o diálogo com as crianças, introduzindo novas ideias e fazendo perguntas para que elas possam expandir sua capacidade de comunicação e argumentação. Em apenas 30% das unidades, os adultos mantêm diálogos individuais com as crianças.

#### **IV. ATIVIDADES – 2,2 – inadequado**

##### **19. Motora fina – 2,9 – inadequado**

O item se presta a observar se os materiais para atividades de coordenação motora fina (quebra-cabeças, jogos de encaixe, tesouras, lápis de cera, pequenos blocos etc.) estão bem conservados, são adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e estão presentes em sala numa quantidade suficiente para permitir que as crianças os explorem.

O quadro geral encontrado nas unidades indica a existência de materiais de motricidade fina adequados à faixa etária e em bom estado de conservação nas salas, mas em número bastante reduzido.

##### **20. Arte – 2,7 – inadequado**

Além da disponibilidade de materiais de arte às crianças na sala, o item avalia se as atividades de arte realizadas permitem a expressão individual das crianças, ou seja, se não consistem em fazer com que todas as crianças sigam um mesmo modelo.

Na maioria das unidades observadas, detectou-se a presença de pelo menos alguns materiais de arte, como: materiais de desenho (papel, lápis de cor, canetinhas atóxicas, lápis grossos, tintas); materiais tridimensionais (massa de modelar, argila, cola de madeira ou carpintaria); materiais de colagem; ferramentas (tesouras seguras, grampeadores, perfuradores de papel, suportes para fita adesiva). Ainda assim, a quantidade e a variedade eram limitadas na maior parte das situações. Observou-se também que a expressão individual das crianças nos trabalhos de arte era restrita: a semelhança entre os trabalhos expostos nas salas de pré-escola indicava que as crianças foram obrigadas a seguir um mesmo modelo.



## **21. Música e movimento – 2,4 – inadequado**

Avaliação dos seguintes aspectos: existência de atividades diárias de música; existência de atividades semanais de movimento; presença e acessibilidade de materiais na sala (instrumentos musicais simples, brinquedos musicais etc.).

Em mais de 90% das unidades, os adultos proporcionam atividades com música às crianças diariamente: cantam junto com elas ou colocam um CD de música para que dancem, por exemplo. A baixa pontuação nesse item se deve ao fato de que em apenas 40% das unidades foram encontrados materiais para trabalhar música e movimento, como instrumentos e brinquedos musicais.

## **22. Blocos – 1,3 – inadequado**

Observa-se a existência de blocos grandes em número suficiente para que duas crianças possam brincar ao mesmo tempo, e de espaço em sala para construções. Nas salas observadas, praticamente inexistiam blocos tais como os descritos na escala: materiais com formas geométricas que permitem a construção de estruturas grandes. Registre-se que a descrição presente nas escalas desconsidera tanto os jogos de encaixe, como “Lego”, quanto aqueles que usam pequenos blocos, como “Pequeno construtor”.

## **23. Areia e água – 1,3 – inadequado**

Avalia-se se há condições para brincar com areia e água dentro e fora de sala e se há brinquedos disponíveis para tais atividades. A pontuação 1,3 revela que quase inexistem recursos nas unidades para brincadeiras com areia e água. Não costuma haver na área interna, nem na área externa, um local adequado ao uso desses dois recursos; e, nos poucos casos em que o local existe, faltam brinquedos (como pás, baldes, regadores, funis) para a atividade.

#### **24. Brincadeira de faz de conta – 2,0 – inadequado**

Avaliação da presença e da disponibilidade em sala de materiais, roupas e mobília para as crianças brincarem de faz de conta. Em 70% das unidades, foram encontrados alguns materiais para brincadeira de faz de conta, mas em apenas 40% eles ficavam à disposição das crianças pelo menos uma hora por dia. Mais raro ainda foi encontrar salas em que esses materiais estivessem organizados em uma área específica (25%) e em ampla variedade (6%).

#### **25. Natureza e ciências – 1,6 – inadequado**

Observa-se se há jogos, materiais ou atividades acessíveis diariamente, tais como: coleções de objetos naturais (pedras, insetos, sementes), seres vivos para cuidar e observar (plantas, animais de estimação), livros, jogos ou brinquedos relacionados à natureza e/ou às ciências (cartões para equivalência e cartões de sequências com motivos da natureza, etc.).

Em metade das unidades avaliadas, havia pelos menos alguns materiais de natureza e ciências, os quais, porém, estavam acessíveis às crianças diariamente em apenas 25% delas. Também somente 30% das equipes observadas incentivavam as crianças a trazer itens da natureza para dentro da sala, como forma de compartilhar com os colegas ou de iniciar coleções (por exemplo: fazer uma coleção de penas de aves).

#### **26. Matemática e número – 2,8 – inadequado**

Observa-se se as atividades não são realizadas por meio de contagem mecânica ou de folhas fotocopiadas. Também se avalia a presença diária de materiais em sala (pequenos objetos para contar, balanças, réguas, quebra-cabeças de números, números magnéticos, dominós de números e formas geométricas como blocos de madeira).

Materiais como os acima descritos, ainda que em número restrito, foram encontrados na maioria das unidades, e estavam disponíveis às crianças. Em 80% das unidades, foi observado que a Matemática não estava sendo ensinada de forma mecânica às crianças; e, em 70% delas, havia atividades diárias envolvendo números e quantidades.

## **27. Uso de TV/vídeo e/ou computadores – 2,8 – inadequado**

É avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Também se observa se as crianças têm outras opções de atividade enquanto a TV ou o computador está em uso. *Esse item não é avaliado quando a instituição não possui tais recursos.*

Geralmente, os materiais usados nas unidades tinham conteúdo adequado à idade das crianças, e o tempo de uso por dia do computador e/ou da TV era limitado. Por outro lado, apenas em metade das unidades as crianças podiam fazer outra atividade, caso não quisessem assistir TV ou usar o computador. Também em 50% delas as equipes se envolviam com as crianças nas atividades (por exemplo, assistiam um filme junto com as crianças e o comentavam com elas).

## **28. Promoção da aceitação da diversidade – 2,0 – inadequado**

Avalia-se a presença de materiais relativos à diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos. Também se observa se os adultos intervêm no sentido de se opor a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

Na grande maioria das unidades, não foram observadas manifestações de preconceito de qualquer natureza por parte dos adultos. Foram encontrados em apenas 50% das salas materiais que demonstravam a diversidade de maneira positiva.

## **V. INTERAÇÃO – 4,5 – mínimo**

### **29. Supervisão das atividades de motricidade ampla – 4,0 – mínimo**

Observa-se se essa supervisão é realizada de forma adequada, no sentido de proteger a saúde e a segurança das crianças, e se as interações entre crianças e adultos são positivas. A pontuação 4,0 significa que a supervisão era adequada, ou seja, havia adultos em número suficiente, atentos aos movimentos das crianças e preparados para intervir antes que uma situação perigosa pudesse ocorrer. A interação dos adultos com as crianças era positiva, e a

disciplina era exercida de forma afetuosa. Notou-se, porém, que poucas equipes se envolvem com as brincadeiras das crianças nos momentos de atividade na área externa. Em apenas 30% das unidades se observaram situações em que os adultos conversaram com as crianças sobre a brincadeira iniciada por elas ou contribuíram com recursos e materiais.

### **30. Supervisão geral das crianças – 4,1 – mínimo**

Observa-se se a supervisão garante a segurança das crianças e se é exercida de modo atento, agradável e não punitivo. Isso aconteceu na grande maioria das unidades. Nota-se ainda que há uma supervisão mais individualizada em 70% unidades, mas que em apenas 30% delas os adultos falam com as crianças sobre ideias relacionadas a suas brincadeiras.

### **31. Disciplina – 4,1 – mínimo**

Verifica-se se os adultos conseguem manter o controle sobre o grupo sem usar métodos severos, como gritar, bater, dar castigos. Também se avalia se as expectativas em relação ao comportamento das crianças estão de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Foi observado que a disciplina é exercida de forma adequada na maioria das situações, evitando que as crianças entrem em conflito ou se machuquem. Percebe-se que em metade das unidades a sala está organizada de modo a evitar conflitos (por exemplo, existem brinquedos em duplicata).

### **32 – Interação equipe e crianças – 5,2 – bom**

Avalia-se no item se as interações dos adultos com as crianças são afetuosas, empáticas, respeitosas e agradáveis, com sorrisos, conversas, afagos e contato visual. As interações entre adultos e crianças observadas revelam um bom nível de relacionamento: os adultos demonstram apreço pelas crianças e respondem a elas de forma empática, buscando dar-lhes suporte.

### **33 – Interação entre as crianças – 5,1 – bom**

O item avalia se os adultos encorajam as relações entre as crianças, intervêm no sentido de estimular comportamentos sociais adequados e ajudam a resolver conflitos entre as crianças.

A pontuação alcançada expressa um bom trabalho dos adultos no sentido de auxiliar as crianças a se relacionarem de forma harmônica e construtiva, propiciando a presença de interações geralmente espontâneas, positivas e compassivas entre as crianças.

## **VI. ESTRUTURA DO PROGRAMA – 2,3 – inadequado**

### **34. Programação diária – 2,1 – inadequado**

Avalia-se a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida a ponto de não deixar tempo para os interesses individuais, nem demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Observa-se também se as crianças estão familiarizadas com a rotina e se esta se encontra escrita e afixada na sala.

Em quase todas as unidades, havia uma programação ou rotina conhecida por adultos e crianças e seguida diariamente. Em 60% das unidades, garantiam-se às crianças momentos de brincadeira livre, tanto na área interna, quanto na externa. A baixa pontuação nesse item se deve à ausência, na maioria das salas, de uma programação escrita afixada, e também ao fato de que a rotina não era vivida de modo flexível, ou seja, independente do que acontecesse, os horários eram cumpridos de forma rígida.

### **35. Atividade livre – 2,6 – inadequado**

Observa-se se são permitidas às crianças atividades nas quais elas possam escolher materiais, brinquedos e companheiros e gerir de forma independente a brincadeira. Nesses casos, a supervisão por adultos se limita a garantir a segurança das crianças e auxiliá-las quando necessário. Em 40% das unidades, não foram observadas atividades livres ocorrendo diariamente na área interna e na área externa. Esse dado pode revelar uma tendência das equipes a dirigir em demasia o trabalho pedagógico, não permitindo que as crianças tomem a iniciativa em relação ao que querem fazer e, assim, desenvolvam sua autonomia.

### **36. Atividade em grupo – 2,2 – inadequado**

Avalia-se nesse item a existência de oportunidades diárias para atividades individuais e/ou em pequenos grupos. Observa-se se as situações de grande grupo são limitadas a períodos curtos e adequadas às necessidades das crianças, ou seja, se as crianças não passam a maior parte do dia em grande grupo, realizando as mesmas atividades.

Na maior parte dos casos observados (60%), as crianças permanecem juntas em grande grupo na maior parte do dia, tendo poucas oportunidades para realizar atividades individuais ou em pequenos grupos. Isso significa que as necessidades e os interesses individuais das crianças raramente são contemplados.

### **37. Provisões para crianças com deficiência – 3,6 – mínimo**

Observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no estabelecimento de metas para a educação da criança com deficiência. Verifica-se também se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança com deficiência, e se faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às suas necessidades. Avalia-se, ademais, o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelas outras crianças. *Esse item só é avaliado quando há pelo menos uma criança com deficiência na sala observada.* Foram avaliadas 28 unidades neste estudo. A média alcançada indica a existência de provisões mínimas para lidar com crianças com deficiência, ou seja, algumas modificações no trabalho pedagógico são feitas para atender às necessidades especiais dessas crianças.

## **VII. PAIS E EQUIPE – 2,9 – inadequado**

### **38. Estratégias para o envolvimento de pais – 2,8 – inadequado**

Verifica-se se as interações entre pais e equipe são positivas e atenciosas, se os pais recebem informações por escrito sobre a instituição, se os pais e a equipe trocam informações sobre as crianças e se os pais se envolvem em atividades da instituição.

Ainda que as relações entre equipe e pais tenham sido avaliadas como positivas, havendo troca de informações e participação das famílias em atividades na unidade, o fato de apenas metade das unidades entregarem informações escritas sobre a escola às famílias foi determinante para a baixa pontuação nesse item.

### **39. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe – 1,7 – inadequado**

Avalia-se a existência de áreas específicas para adultos, tais como: banheiro separado do das crianças, espaço para guardar pertences pessoais e sala para adultos separada do espaço destinado às crianças. Observa-se também se os adultos podem fazer diariamente um intervalo em local distante das crianças.

Na maioria das unidades, há banheiro e mobiliário adequados para adultos, além de um espaço para guardar seus pertences. Por outro lado, em apenas 27% das instituições as equipes têm direito a um intervalo diário, longe das crianças, para satisfazer suas necessidades pessoais. Mesmo em um programa de quatro horas, entende-se que o profissional precisa de um momento de descanso.

### **40. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe – 2,8 – inadequado**

Observa-se se os adultos têm fácil acesso a telefone e se dispõem de locais adequados para guardar materiais e para realizar reuniões durante o período de atendimento às crianças. Na maioria das instituições, esses aspectos foram contemplados, ainda que o espaço para arquivar materiais fosse limitado, e o local para reuniões fosse, muitas vezes, insatisfatório.

### **41. Interação e cooperação na equipe – 4,6 – mínimo**

Verifica-se se os membros da equipe de sala se relacionam de modo agradável e que não prejudique o cuidado com as crianças. Além disso, observa-se se há troca de informações

sobre as crianças e se a divisão das tarefas entre os adultos é equitativa. *Esse item só é avaliado quando há mais de um adulto trabalhando com o mesmo grupo de crianças.*

Em 71 das unidades avaliadas, havia mais de uma pessoa trabalhando com a mesma turma e, portanto, esse item foi pontuado. A média obtida revela que as relações pessoais entre os membros da equipe são amistosas, havendo uma distribuição justa de tarefas e frequentes trocas de informação sobre as crianças.

#### **42. Supervisão e avaliação da equipe – 4,0 – mínimo**

Nesse item, é avaliada a existência de supervisão do trabalho da equipe, por meio de observações e de retorno aos profissionais. *O item não é avaliado quando a instituição é gerida por apenas uma pessoa.*

A maioria das unidades possui um sistema de supervisão e avaliação do trabalho. Nota-se que, em metade delas, realiza-se anualmente uma observação do trabalho dos profissionais, como modo de subsidiar a supervisão; e que eles costumam receber *feedback*. Também em 50% das unidades, os profissionais são estimulados a se autoavaliarem.

#### **43. Oportunidades para o crescimento profissional – 2,1 – inadequado**

O item verifica se novos membros da equipe recebem orientações para o trabalho. Observa-se se há formação em serviço, se há livros e revistas sobre educação disponíveis e se são realizadas reuniões, tanto administrativas, quanto para desenvolvimento profissional.

A baixa pontuação nesse item se deve à inexistência de reuniões de equipe em metade das unidades observadas. Também em metade delas, não se dão instruções para membros novos da equipe antes de começarem seu trabalho na unidade.



#### **4.4 Utilização de conceitos da Teoria Clássica das Medidas – TCM na análise das escalas ITERS-R e ECERS-R**

As escalas de avaliação de ambientes utilizadas no estudo estão divididas em sete áreas ou dimensões, que correspondem às seguintes subescalas: Espaço e mobiliário, Rotinas de cuidado pessoal, Falar e compreender, Atividades, Interação, Estrutura do programa e Pais e equipe, sendo que na ECERS-R a subescala Falar e compreender é substituída pela subescala Linguagem e raciocínio. Cada uma dessas subescalas reúne um número variável de itens (totalizando 39 na ITERS-R e 43 na ECERS-R), os quais, por sua vez, são compostos por um grupo variado de indicadores. É a partir desses indicadores, voltados à identificação da presença ou da ausência de importantes aspectos para a Educação Infantil, que os ambientes de creche e pré-escola são avaliados.

Após a aplicação das escalas, considerando-se os resultados obtidos em cada um desses indicadores (no instrumento original há 455 indicadores na escala ITERS-R e 470 indicadores na ECERS-R), tem-se um volume bastante significativo de informação. Assim, foram definidas neste estudo algumas estratégias, do ponto de vista estatístico, para a análise desses dados. Com a utilização do software estatístico ITEMAN, foi calculado, para cada um dos indicadores, algumas medidas derivadas da Teoria Clássica das Medidas – TCM.

A adoção dessa abordagem estatística teve o intuito de selecionar os indicadores em que os resultados observados se destacaram, de alguma forma, dos demais, isto é, evidenciar em quais aspectos as instituições visitadas apresentaram as maiores diferenças, ou as maiores similaridades, ou, ainda, em quais deles os resultados se afastavam do padrão que seria esperado.

Para tanto, os indicadores foram tratados de maneira dicotômica, refletindo apenas a presença ou a ausência de cada aspecto abordado. Dessa maneira, indicadores em que se permite marcar NA (não se aplica) foram excluídos da análise, exceto nos casos em que não foi observada nenhuma ocorrência de NA no indicador. Também existem alguns itens em que se permite assinalar a alternativa NA para o item como um todo. Nesses casos, quando a porcentagem observada de NA no item foi considerada elevada (maior do que 35%), procedeu-se à exclusão do item inteiro. Sendo assim, nem todos os indicadores puderam ser considerados nesta abordagem. Mas cabe ressaltar que a quantidade de indicadores excluídos foi bastante reduzida.

As análises relativas a cada uma das subescalas foram realizadas separadamente. Dada a natureza dos instrumentos utilizados, os indicadores iniciais de cada um dos itens sempre retratam a *inadequação* dos aspectos investigados no item. Para efeitos da análise que seria conduzida, essa relação foi invertida, de modo que a *presença* de qualquer um dos aspectos avaliados no item fosse considerada *positiva*. Assim, pontuações mais altas em qualquer das subescalas sinalizam ambientes que revelam instituições de melhor qualidade.

As principais medidas calculadas para cada um dos indicadores foram: a proporção de instituições com presença de aspectos positivos, o índice de discriminação e a correlação ponto bisserial.

A proporção de instituições que apresentam o aspecto investigado no indicador – usualmente conhecida na TCM como proporção de “acertos” – é o primeiro tipo de informação considerado nesta análise. Sinaliza quais são os quesitos em que as instituições visitadas precisam melhorar (quando a presença de determinado aspecto é muito reduzida ou praticamente nula) e, também, quais aspectos são quase universais (quando esses valores são altos ou próximos de um).

Para o cálculo do índice de discriminação, as instituições avaliadas são divididas em três grupos, de acordo com o total de pontos alcançado na subescala. Aquelas que obtiveram as pontuações mais elevadas formam o chamado “grupo superior”, que abrange 27% das melhores. Já as que tiveram as pontuações mais baixas compõem o “grupo inferior”, que representa 27% das piores instituições do grupo, em termos de total de pontos na subescala. Calcula-se então o índice de discriminação, que é dado pela diferença entre o grupo superior e o inferior, quanto à proporção de instituições situadas em cada um desses dois grupos que receberam pontos no quesito descrito no indicador. Quanto maior o índice de discriminação, maior é a diferença nos resultados obtidos pelas instituições situadas nos dois grupos extremos.

Por fim, a correlação ponto bisserial é uma medida de associação entre a presença do que está sendo investigado no indicador e a nota geral das instituições na subescala. Assim, valores positivos e altos nessa medida significam que as instituições de EI em que se observou a presença do aspecto descrito no indicador apresentam os melhores desempenhos na subescala, o que é esperado intuitivamente.

Cabe lembrar que a limitação de medidas desse tipo é que elas se restringem a produzir informações relativas apenas ao grupo observado, ou seja, não são medidas que nos permitem fazer inferências. No caso do presente estudo, não contamos, por exemplo, com instituições que tenham obtido pontuações elevadas nas escalas.

### **Em resumo:**

Para a utilização do software estatístico ITEMAN foram adotados os seguintes procedimentos preliminares:

1. Todos indicadores foram tratados de maneira dicotômica, atribuindo-se 1 (um) à condição “sim” (representando a presença do aspecto avaliado) ou 0 (zero) no caso de sua presença não ter sido observada no ambiente escolar.

2. Indicadores que retratavam a *inadequação* dos aspectos investigados foram recodificados, invertendo-se o esquema de pontuação de modo que a *presença* de qualquer um dos aspectos avaliados no item fosse considerada *positiva*.

3. Alguns indicadores em que se permitia a alternativa NA (não se aplica) foram excluídos da análise.

Completada essa etapa, realizaram-se 14 processamentos com o ITEMAN, um para cada uma das subescalas de cada instrumento, obtendo-se para cada indicador as seguintes medidas:

a) proporção da condição “sim” indicativa da ocorrência do indicador no grupo total das instituições observadas (corresponde à proporção de “acertos” relativa ao grupo total em uma prova clássica);

b) índice de discriminação associado ao indicador;

c) proporção da condição “sim” indicativa da ocorrência do indicador no grupo superior (constituído pelo conjunto das instituições que obtiveram pontuações mais altas na subescala);

d) proporção da condição “sim” indicativa da ocorrência do indicador no grupo inferior (formado pelo conjunto das instituições que obtiveram as pontuações mais baixas);

e) correlação ponto bisserial.

Por último, com o objetivo de identificar um conjunto mais reduzido de indicadores, dando origem a um instrumento mais adequado às atividades de monitoramento, foram adotados os seguintes procedimentos:

a) seleção dos indicadores de cada uma das sete subescalas de cada um dos dois instrumentos que apresentavam índices de discriminação iguais ou superiores a 0,50;

b) agrupamento desse conjunto de indicadores altamente discriminativos em subgrupos com maior afinidade em termos de seus temas centrais.

Maiores detalhes dos resultados obtidos em cada uma das etapas das análises empreendidas são apresentados a seguir.

#### **4.4.1 Análise dos indicadores da ITERS-R – turmas de crianças entre 6 meses e 2 anos e meio**

A análise clássica dos itens<sup>1</sup> da escala ITERS-R considerou todos os resultados das 45 turmas de crianças de 6 meses a 2 anos e meio de unidades municipais. Conforme a tabela abaixo, 109 indicadores foram selecionados como aqueles que mais diferenciam as instituições observadas.

Para fins de análise dos resultados, isto é, dos indicadores selecionados, agruparam-se aqueles com maior afinidade em termos de temas centrais. Esses agrupamentos foram reclassificados como mostra a primeira coluna da tabela abaixo, gerando nove dimensões compostas por indicadores que variam de 3 a 21. As sugestões de itens/aspectos a serem levados em conta ao se considerar a construção de um sistema de monitoramento foram, então, extraídas dos indicadores de cada dimensão após a identificação dos temas centrais de cada indicador, conforme as tabelas de cada dimensão indicarão a seguir.

---

<sup>1</sup> Os itens das escalas analisados são denominados “indicadores” de acordo com a própria nomenclatura usada originalmente pelos autores desses instrumentos (“*indicators*”).



| subescala                  | item                                    | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|----------------------------|---|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Rotinas de cuidado pessoal | 07 – Refeições e merendas               | 5.3 - Em geral, procedimentos básicos de higiene são seguidos, com apenas poucos descuidos.  | Procedimentos sanitários básicos – refeições e merendas | 0.733                   | 0.333    | 0.000 | 0.733 | 0.672           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 08 - Sono                               | 7.1 - Crianças são ajudadas a relaxar (ex.: música suave; criança é afagada nas costas).   | Relaxamento das crianças - sono                         | 0.615                   | 0.778    | 0.385 | 1.000 | 0.665           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 10 - Práticas de saúde                  | 3.1 - A equipe geralmente age contra a proliferação de germes (ex.: brinquedos que as crianças colocaram na boca são lavados diariamente; toalhas de banho e de rosto exclusivas para cada criança; escovas de dente guardadas para evitar contaminação; lenços de papel usados quando necessário e descartados apropriadamente; não há contaminação aparente na caixa de areia; não compartilhamento de itens pessoais, como pentes e escovas). | Diminuir a proliferação de germes - em sala             | 0.856                   | 0.511    | 0.077 | 0.933 | 0.662           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 07 – Refeições e merendas               | 1.3 - Procedimentos sanitários básicos geralmente negligenciados.  | Procedimentos sanitários básicos - refeições e merendas | 0.923                   | 0.533    | 0.077 | 1.000 | 0.648           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 09 - Troca de fraldas / uso do banheiro | 1.1 - Condições de higiene da área raramente mantidas (ex.: penicos não higienizados; fraldas incorretamente descartadas; superfície usada para trocar fraldas não é higienizada depois do uso; não é dada a descarga no vaso sanitário).  | Condições de higiene - banheiros                        | 0.692                   | 0.756    | 0.308 | 1.000 | 0.634           |

[...]



| subescala                  | item                                    | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|----------------------------|---|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Rotinas de cuidado pessoal | 07 - Refeições e merendas               | 5.4 - Equipe conversa com as crianças criando um ambiente agradável.   | Ambiente agradável nas refeições                                      | 0.703                   | 0.644    | 0.231 | 0.933 | 0.611           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 09 - Troca de fraldas / uso do banheiro | 3.1 - Condições de higiene são mantidas pelo menos em metade do período (ex.: se apenas uma pia é usada, a mesma é higienizada entre a troca de fraldas / uso de banheiro e o uso relacionado às refeições; penicos são esvaziados depois de cada uso e higienizados em uma pia destinada somente a esse propósito). | Condições de higiene banheiros  | 0.723                   | 0.467    | 0.077 | 0.800 | 0.598           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 08 - Sono                               | 5.4 - Há interação agradável entre equipe e crianças.  | Interação agradável entre equipe e crianças durante trocas e banheiro | 0.538                   | 0.822    | 0.462 | 1.000 | 0.576           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 08 - Sono                               | 5.3 - Supervisão é agradável, atenta e calorosa.   | Supervisão é agradável, responsiva e calorosa durante o sono.         | 0.538                   | 0.778    | 0.462 | 1.000 | 0.572           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 11 - Práticas de segurança              | 7.2 - Equipe explica os motivos das regras de segurança para as crianças (ex.: “Nós temos que tratar bem nossos amigos, as mordidas machucam”; “Cuidado, está quente”).  | Regras de segurança para as crianças                                  | 0.559                   | 0.689    | 0.308 | 0.867 | 0.564           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 09 - Troca de fraldas/uso do banheiro   | 1.3 - Lavar as mãos é geralmente negligenciado pela equipe ou pelas crianças, depois de trocar fraldas / usar banheiro.  | Lavar as mãos   | 0.600                   | 0.311    | 0.000 | 0.600 | 0.543           |



| subescala                  | item                                  | descrição dos indicadores  | tema central                                 | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|----------------------------|---------------------------------------|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Rotinas de cuidado pessoal | 09 - Troca de fraldas/uso do banheiro | 5.1 - Geralmente, as condições de higiene são mantidas, havendo poucos descuidos.  | Condições de higiene - banheiros             | 0.600                   | 0.311    | 0.000 | 0.600 | 0.543           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 09 - Troca de fraldas/uso do banheiro | 3.3 - Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da troca de fraldas / uso do banheiro.   | Lavar as mãos                                | 0.600                   | 0.289    | 0.000 | 0.600 | 0.526           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 07 - Refeições e merendas             | 5.2 - Refeições / merendas são calmas e agradáveis (ex.: equipe demonstra paciência com bagunça; é dado bastante tempo para crianças que comem devagar; o rosto dos bebês é limpo com cuidado).  | Refeições / merendas são calmas e agradáveis | 0.549                   | 0.689    | 0.385 | 0.933 | 0.500           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 08 - Sono                             | 1.1 - Medidas não adequadas para sono (ex.: muito cedo ou muito tarde; área lotada; sono interrompido por barulho alto, por luzes fortes ou outras crianças; bebês mais novos colocados para dormir de barriga para baixo; travesseiros macios usados para bebês; cabeça do bebê coberta). | Medidas não adequadas para sono              | 0.513                   | 0.489    | 0.154 | 0.667 | 0.349           |

As práticas de cuidado incluem indicadores que mostram se equipe está atenta aos procedimentos de proteção à saúde e à segurança das crianças. Dos 21 indicadores acima descritos, chama atenção um grupo que parece se destacar na análise: procedimentos de higiene durante as refeições e durante a troca de fraldas e uso do banheiro. A supervisão das crianças e a interação agradável são procedimentos desejáveis durante os cuidados; e as regras de segurança presentes e acessíveis.

A tabela abaixo demonstra os temas extraídos dos 21 indicadores selecionados pela análise para possível monitoramento:

| <b>Aspectos a serem considerados em “Práticas de cuidado”</b> |  |
|---|--|
| 1   | A equipe segue e explica, dentro das possibilidades das crianças, as regras de segurança para as crianças? |
| 2   | Há recursos disponíveis para situações de emergência?  |
| 3   | Há cuidados com a saúde em áreas internas e externas?  |
| 4   | As condições de higiene dos banheiros são mantidas?  |
| 5   | Procedimentos sanitários básicos são seguidos para refeições?  |
| 6   | O ambiente para refeições é tranquilo e agradável?   |
| 7   | A equipe tem práticas adequadas de higiene e serve de modelo para crianças?                                |
| 8   | A supervisão durante troca de fraldas e nos banheiros é agradável?   |
| 9   | Há interação agradável durante troca de fraldas e nos banheiros?   |
| 10  | Crianças e adultos lavam as mãos depois de usar o banheiro/trocar fraldas?                                 |
| 11  | A equipe age para diminuir a proliferação de germes em sala?   |
| 12  | Procedimentos sanitários básicos são seguidos para sono?   |
| 13  | As crianças têm condições de relaxar para o sono?  |
| 14  | A supervisão durante o sono é agradável?   |

É possível, e até mesmo desejável, que alguns dos itens acima sejam detalhados, como, por exemplo, recursos para situações de emergência (caixa de primeiros socorros, extintores de incêndio, telefones de ambulância, hospitais, postos de saúde, das famílias etc.); supervisão (número de adultos disponíveis, interação carinhosa e atenta etc.); procedimentos sanitários básicos (limpeza, disponibilidade de produtos para limpeza etc.), de maneira a retratar melhor as situações criadas para a própria rede.

## Organização do trabalho pedagógico

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala             | item                               | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|------------------------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 31 - Atividades em grupo           | 1.1 - Crianças geralmente têm que participar de atividades dirigidas pela equipe, mesmo quando não interessadas (ex.: todos têm que fazer um projeto de artes ao mesmo tempo; todos são forçados a se sentar para ouvir uma história em grupo). | Atividades em grupo grande                                | 0.833                   | 0.578    | 0.167 | 1.000 | 0.700           |
| Atividades            | 21 - Brincadeiras com água e areia | 5.3 - Atividades na areia ou água são planejadas para facilitar brincadeiras (ex.: quantidade suficiente de areia / água; espaço suficiente para inclusão de brinquedos; espaço suficiente para o número de crianças participantes).            | Água e areia  | 0.571                   | 0.222    | 0.000 | 0.571 | 0.675           |
| Estrutura do programa | 30 - Atividade livre               | 5.2 - Equipe ativamente envolvida para facilitar as atividades das crianças ao longo do dia (ex.: ajuda crianças a pegarem os materiais de que precisam; ajuda crianças a usarem os materiais que são difíceis de manusear).                    | Equipe facilita atividade livre                           | 0.667                   | 0.689    | 0.333 | 1.000 | 0.671           |
| Estrutura do programa | 31 - Atividades em grupo           | 5.3 - Atividades alternativas acessíveis para crianças que não querem participar do grupo.  | Atividades alternativas durante atividade de grupo grande | 0.763                   | 0.356    | 0.083 | 0.846 | 0.664<br>[...]  |





| subescala           | item   | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|--|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interações          | 25 - Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem | 7.3 - Equipe varia o tipo de supervisão para poder lidar com as diferentes necessidades das atividades (ex.: supervisão com a devida proximidade para atividades artísticas com materiais e peças pequenos). | Supervisão adequada às diferentes necessidades das crianças | 0.538                   | 0.622    | 0.462 | 1.000 | 0.454           |
| Falar e compreender | 14 - Uso de livros                                       | 7.2 - Equipe utiliza livros com as crianças periodicamente ao longo do dia.  | Utilização dos livros                                       | 0.615                   | 0.400    | 0.154 | 0.769 | 0.444           |

A dimensão “Organização do trabalho pedagógico” inclui uma larga variedade de aspectos que descrevem as possibilidades criadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças pequenas. No entanto, a análise clássica dos indicadores da ITERS-R apontou indicadores que revelam como as atividades e interações são disponibilizadas e organizadas. Observa-se que atividades alternativas às atividades de grande grupo, atividades para pequenos grupos e atividade livre são importantes recursos pedagógicos; assim como a disponibilidade de livros e leituras feitas individualmente ou em pequenos grupos também marcam possibilidades pedagógicas que privilegiam as crianças. Música (que não seja apenas um toca-CDs), blocos (para projetos de construção e de tamanhos variados) e areia e água parecem discriminar os grupos, pois, estando esses recursos presentes, outros, igualmente importantes, parecem também estar presentes. Um melhor uso dos materiais disponíveis para as creches deve ser priorizado, e, para tanto, em se tratando de crianças pequenas, a prática pedagógica, isto é, a maneira como os adultos organizam os grupos para o desenvolvimento das atividades, parece ser um ponto importante de monitoramento. Garantir que as crianças tenham atenção individualizada é garantir o trabalho de qualidade.

### Aspectos a serem considerados em “Organização do trabalho pedagógico”

- 1 Há atividades alternativas quando se desenvolvem atividades para o grande grupo?
- 2 A atividade livre é fomentada e facilitada?
- 3 Há atividades com música?
- 4 Há atividades com areia e água?
- 5 Há atividades com blocos?
- 6 Livros são utilizados?
- 7 Leituras são feitas individualmente ou em pequenos grupos?
- 8 Há supervisão adequada às diferentes necessidades das crianças durante o brincar?
- 9 Há atividades para pequenos grupos (grupos de 2-3 bebês; 2-5 crianças pequenas; 4-6 crianças de 2 anos)?

## Atitudes da equipe

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala  | item   | descrição dos indicadores   | tema central                        | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------|--|---|-------------------------------------|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interações | 26 - Interação criança-criança                           | 5.1 - Equipe facilita interações positivas entre todas as crianças (ex.: coloca bebês onde eles possam ver e reagir a outros bebês; ajuda crianças pequenas a acharem duplicata de um brinquedo; inclui crianças com deficiência nas brincadeiras com outras crianças). | Equipe fomenta interações positivas | 0.846                   | 0.733    | 0.154 | 1.000 | 0.747           |
| Interações | 25 - Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem | 5.4 - Equipe ajuda as crianças e as encoraja quando necessário (ex.: ajuda uma criança “solta” a se envolver na brincadeira; ajuda um bebê a pegar um brinquedo na estante).  | Equipe ajuda e encoraja crianças    | 0.692                   | 0.800    | 0.308 | 1.000 | 0.743           |







| subescala  | item                           | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------|--------------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interações | 26 - Interação criança-criança | 7.2 - Equipe mostra e conversa sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças (ex.: ajuda crianças a perceberem gestos de acolhimento e aconchego; sorri e conversa com o bebê que presta atenção a outras crianças; elogia crianças de 2 anos por trazerem em conjunto as cadeiras para a mesa). | Equipe encoraja interações sociais positivas entre todos - adultos e crianças | 0.846                   | 0.422    | 0.000 | 0.846 | 0.600           |
| Interações | 27 - Interação equipe-criança  | 7.2 - Equipe é geralmente sensível aos sentimentos e reações das crianças (ex.: evita interrupções abruptas, avisa o bebê que vai pegá-lo).  | Equipe sensível às crianças   | 0.769                   | 0.533    | 0.077 | 0.846 | 0.589           |
| Interações | 27 - Interação equipe-criança  | 7.1 - Interação de acordo com o humor e as necessidades de cada criança (ex.: acalmar quando a criança estiver cansada; brincar quando estiver ativa; confortar quando estiver com medo).  | Equipe atenta às diferentes necessidades                                      | 0.692                   | 0.667    | 0.231 | 0.923 | 0.587           |
| Interações | 27 - Interação equipe-criança  | 5.3 - Várias demonstrações de contato físico caloroso durante todo o dia, como pegar no colo, aconchegar e acarinhar.  | Equipe afetuosa   | 0.538                   | 0.733    | 0.462 | 1.000 | 0.545<br>[...]  |

| subescala     | item                        | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|-----------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interações    | 28 - Disciplina             | 7.1 - Equipe ajuda crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nos outros (ex.: chamar a atenção para a cara de choro da outra criança; explicar a raiva de uma criança quando sua construção com blocos de montar é derrubada por outra). | Equipe disposta a explicar efeitos das ações das crianças | 0.615                   | 0.378    | 0.077 | 0.692 | 0.476           |
| Pais e equipe | 37 - Estabilidade da equipe | 5.4 - Um grupo estável de substitutos, familiarizados com as crianças e com o programa, está sempre disponível.  | Equipe é estável  | 0.569                   | 0.467    | 0.231 | 0.800 | 0.438           |
| Interações    | 28 - Disciplina             | 7.2 - Equipe ajuda crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolver problemas (ex.: fornecendo palavras para aqueles que não falam; encorajando crianças a usarem as palavras).   | Encoraja comunicação                                      | 0.538                   | 0.333    | 0.077 | 0.615 | 0.431           |

A dimensão “Atitudes da equipe” inclui itens que descrevem como a equipe se coloca e se relaciona com as crianças em sala para promover um ambiente positivo e calmo e que, portanto, conduz a um ambiente de aprendizagem adequado. A equipe, para trabalhar com

crianças de 6 meses a 2 anos e meio, deve estar sempre atenta às suas atitudes para lidar com as crianças de modo a criar um ambiente favorável à interação social entre todos os envolvidos e um clima positivo para a aprendizagem.

| <b>Aspectos a serem considerados em “Atitudes da equipe”</b> |   |
|--|---|
| 1  | A equipe é atenciosa?   |
| 2  | A equipe é afetuosa e carinhosa?  |
| 3  | A equipe promove ambiente calmo?  |
| 4  | A equipe é sensível aos sentimentos das crianças?                       |
| 5  | A equipe promove interações positivas entre todas as crianças?          |
| 6  | Métodos positivos de disciplina são utilizados pela equipe?             |
| 7  | A equipe é atenta às diferentes necessidades das crianças?              |
| 8  | A equipe interfere calmamente quando identifica conflitos?              |
| 9  | A equipe encoraja a comunicação entre as crianças?                      |
| 10   | A equipe explica ações, intenções e sentimentos das crianças para elas? |
| 11   | A equipe está disposta a explicar efeitos das ações das crianças?       |
| 12   | A equipe é estável, ou seja, não há trocas frequentes de pessoal?       |

### Acesso a materiais

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala  | item                              | descrição do indicador                                | tema central                      | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|------------|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades | 22 - Natureza/ Ciências           | 3.2 - Materiais acessíveis diariamente.               | Acesso constante aos materiais    | 0.571                   | 0.222    | 0.000 | 0.571 | 0.595           |
| Atividades | 21 - Brincadeira com areia e água | 3.3 - Alguns brinquedos para areia / água são usados. | Alguns brinquedos para areia/água | 0.714                   | 0.356    | 0.000 | 0.714 | 0.591<br>[...]  |

| subescala             | item                             | descrição do indicador   | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|-----------------------|----------------------------------|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 30 - Atividade livre             | 1.2 - Equipamentos, brinquedos e materiais fornecidos para a atividade livre são inadequados (ex.: poucos brinquedos ou brinquedos em má condição).                            | Adequação dos equipamentos, brinquedos e materiais fornecidos para a atividade livre | 0.667                   | 0.733    | 0.333 | 1.000 | 0.584           |
| Espaço e mobiliário   | 4 - Organização da sala          | 5.4 - Brinquedos guardados permitem acesso fácil das crianças (ex.: em prateleiras abertas e baixas; em caixas que possam ser colocadas perto da criança que não se locomove). | Acesso fácil aos brinquedos guardados  | 0.611                   | 0.533    | 0.167 | 0.778 | 0.573           |
| Atividades            | 20 - Brincadeira de faz de conta | 3.2 - Diariamente, os materiais estão acessíveis durante a maior parte do dia.   | Acesso constante aos materiais para faz de conta                                     | 0.626                   | 0.533    | 0.231 | 0.857 | 0.541           |
| Falar e compreender   | 14 - Uso de livros               | 3.1 - Diariamente, há pelo menos 6 livros apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que 1 livro por criança no grupo), acessíveis na maior parte do dia.    | Livros em número suficiente, apropriados e acessíveis                                | 0.692                   | 0.356    | 0.077 | 0.769 | 0.532           |

| subescala           | item                                     | descrição do indicador  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|---------------------|--|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades          | 18 - Música e movimento                  | 3.1 - Diariamente, há alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre, durante a maior parte do dia (ex.: chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor). | Alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre, na maior parte do dia. | 0.714                   | 0.333    | 0.000 | 0.714 | 0.530           |
| Atividades          | 20 - Brincadeira de faz de conta         | 7.1 - Materiais e objetos representam diversidade (ex.: bonecas de diferentes raças / culturas; equipamento usado por pessoas de diferentes culturas ou com deficiência).   | Acesso aos materiais para faz de conta  | 0.571                   | 0.267    | 0.000 | 0.571 | 0.518           |
| Atividades          | 19 - Blocos                              | 1.1 - Não há materiais disponíveis para brincadeiras com blocos.  | Materiais disponíveis para brincadeiras com blocos  | 0.632                   | 0.467    | 0.154 | 0.786 | 0.515           |
| Atividades          | 19 - Blocos                              | 3.1 - Diariamente, está acessível pelo menos um conjunto de blocos (6 ou mais blocos do mesmo tipo).  | Materiais disponíveis para brincadeiras com blocos  | 0.566                   | 0.400    | 0.077 | 0.643 | 0.501           |
| Espaço e mobiliário | 3 - Recursos para relaxamento e conforto | 3.2 - Três ou mais brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.  | Brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia  | 0.583                   | 0.778    | 0.417 | 1.000 | 0.499<br>[...]  |

| subescala             | item                                    | descrição do indicador  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto-bisserial |
|-----------------------|---|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 30 - Atividade livre                    | 3.3 - Brinquedos, materiais e equipamentos adequados estão acessíveis para a atividade livre. | Brinquedos, materiais e equipamentos adequados estão acessíveis para a atividade livre | 0.506                   | 0.756    | 0.417 | 0.923 | 0.488           |
| Espaço e mobiliário   | 3 - Recurso para relaxamento e conforto | 5.3 - Muitos brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.                              | Brinquedos macios e acessíveis   | 0.500                   | 0.333    | 0.000 | 0.500 | 0.451           |
| Atividades            | 15 - Motora Fina                        | 7.1 - Rodízio de materiais para promover variedade.   | Rodízio de materiais para motora fina  | 0.500                   | 0.244    | 0.000 | 0.500 | 0.408           |
| Falar e compreender   | 14 - Uso de livros                      | 7.3 - Livros são acrescentados ou trocados para manter o interesse.                           | Rodízio de livros em sala  | 0.538                   | 0.578    | 0.385 | 0.923 | 0.355           |

“Acesso aos materiais” é uma dimensão que incluiu materiais, brinquedos, equipamentos, livros, blocos e materiais para música, avaliando se estão disponíveis, acessíveis e adequados às crianças pequenas. Essa dimensão descreve recursos importantes para uma prática pedagógica rica em oportunidades de expressão e aprendizagem. Ter acesso aos materiais é um ponto central do planejamento de oportunidades adequadas para o processo de aprendizagem de crianças na faixa etária que frequenta berçário e maternal. Ter os materiais e não dar acesso a eles não favorece interações, nem desencadeia aprendizagem. Livros, brinquedos variados (que devem ser descritos no sistema de monitoramento) e para diferentes fins (que devem refletir o currículo), materiais que fomentam atividades artísticas, físicas e cognitivas devem estar presente em salas de berçários e maternais.





| subescala     | item  | descrição do indicador  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|---|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 38 - Supervisão e avaliação da equipe           | 5.4 - Ações são desenvolvidas para implementar as recomendações da avaliação (ex.: treinamento para melhorar o desempenho; compra de novos materiais, se necessário). | Ações são desenvolvidas seguindo resultados das avaliações                   | 0.769                   | 0.756    | 0.231 | 1.000 | 0.790           |
| Pais e equipe | 38 - Supervisão e avaliação da equipe           | 5.3 - Aspectos positivos da equipe, assim como áreas que precisam ser melhoradas, são identificados na avaliação.   | Pontos positivos e aqueles que merecem melhora identificados                 | 0.692                   | 0.778    | 0.308 | 1.000 | 0.768           |
| Pais e equipe | 38 - Supervisão e avaliação da equipe           | 7.2 - Observações e retornos frequentes são dados à equipe, além da observação anual.   | Comentários sobre as observações feitas                                      | 0.769                   | 0.667    | 0.231 | 1.000 | 0.685           |
| Pais e equipe | 40 - Supervisão e avaliação da equipe           | 5.1 - É feita observação anual para subsidiar a supervisão.   | Observação anual para subsidiar a supervisão                                 | 0.692                   | 0.778    | 0.308 | 1.000 | 0.675           |
| Pais e equipe | 39 - Oportunidade para crescimento profissional | 3.1 - Alguma orientação para novos membros da equipe, antes de trabalharem com as crianças, incluindo procedimentos de emergência, segurança e saúde.                 | Orientação para novos membros da equipe sobre emergências, saúde e segurança | 0.703                   | 0.600    | 0.231 | 0.933 | 0.546           |
| Interações    | 28 - Disciplina                                 | 7.3 - Equipe procura orientação de outros profissionais para resolver problemas de comportamento.   | Equipe procura ajuda específica sobre comportamento                          | 0.615                   | 0.622    | 0.308 | 0.923 | 0.543           |

| subescala     | item                                  | descrição do indicador   | tema central                                      | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|---------------------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 38 - Supervisão e avaliação da equipe | 5.2 - Avaliação escrita do desempenho é compartilhada com a equipe pelo menos uma vez por ano. | Resultado da avaliação compartilhado com a equipe | 0.579                   | 0.489    | 0.154 | 0.733 | 0.483           |
| Pais e equipe | 38 - Supervisão e avaliação da equipe | 7.1 - Membros da equipe fazem autoavaliação.   | Equipe faz autoavaliação                          | 0.569                   | 0.578    | 0.231 | 0.800 | 0.463           |

As “Estratégias para desenvolvimento profissional” dão maior ênfase aos encaminhamentos possíveis, realizados na unidade, dos resultados de diferentes processos de avaliação, tais como a autoavaliação, as observações feitas em sala, as ações e supervisões de apoio à equipe e a disponibilidade de materiais para consulta, que ajuda a equipe a buscar alternativas para seu trabalho. Ao incluir assuntos como esse no sistema de monitoramento, é necessário que as informações sobre os processos monitorados estejam disponíveis, organizadas e acessíveis para que as unidades sejam orientadas e supervisionadas.

| Aspectos a serem considerados em “Estratégias para desenvolvimento profissional” |   |
|--|---|
| 1  | A equipe faz autoavaliação?   |
| 2  | A equipe procura ajuda específica sobre problemas de comportamento?                       |
| 3  | Os novos membros recebem orientação sobre procedimentos de emergência, saúde e segurança? |
| 4  | A equipe é observada para fins de supervisão e aperfeiçoamento?                           |
| 5  | A equipe recebe comentários sobre as observações feitas?                                  |
| 6  | As observações identificam pontos fortes e os outros que precisam de melhora?             |
| 7  | Ações são desenvolvidas seguindo resultados das avaliações?                               |
| 8  | A supervisão é feita de maneira construtiva?  |
| 9  | Há material relevante para consulta dos profissionais na unidade?                         |



| subescala           | item   | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|--|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Falar e compreender | 12 - Auxílio às crianças para compreensão da linguagem | 5.2 - A conversa da equipe faz sentido para as crianças (ex.: conversa a respeito de coisas que as crianças estão sentindo, fazendo ou experienciando; usa frases simples que as crianças possam entender; usa gestos para acrescentar significado às palavras). | A conversa da equipe faz sentido para as crianças      | 0.538                   | 0.822    | 0.462 | 1.000 | 0.706           |
| Falar e compreender | 13 - Auxílio às crianças para uso da linguagem         | 7.4 - Equipe geralmente mantém um bom equilíbrio entre escuta e fala (ex.: dá à criança tempo para processar a informação e responder; fala mais com os bebês e dá mais tempo às crianças pequenas para falarem).  | Equipe desenvolve diálogos na conversa com as crianças | 0.692                   | 0.578    | 0.077 | 0.769 | 0.588           |
| Falar e compreender | 12 - Auxílio às crianças para compreensão da linguagem | 5.4 - Equipe geralmente utiliza palavras descritivas e simples para os objetos e ações, na comunicação com as crianças (ex.: “Por favor, traga-me o caminhar vermelho”; “Você está em pé!”).   | Uso de palavras descritivas                            | 0.615                   | 0.689    | 0.308 | 0.923 | 0.581           |

| subescala           | item   | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|--|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Falar e compreender | 13 - Auxílio às crianças para uso da linguagem | 7.3 - Equipe faz perguntas simples às crianças (ex.: faz uma pergunta ao bebê e depois dá a resposta: “O que há nesta figura? Um cachorro com um osso”; espera que as crianças pequenas respondam antes de dar resposta).  | Equipe desenvolve diálogos na conversa com as crianças   | 0.692                   | 0.644    | 0.231 | 0.923 | 0.550           |
| Espaço e mobiliário | 5 - Exposição de materiais para as crianças    | 5.4 - Equipe fala com as crianças sobre os materiais expostos.   | Equipe fala com as crianças sobre os materiais expostos  | 0.500                   | 0.378    | 0.167 | 0.667 | 0.544           |
| Falar e compreender | 13 - Auxílio às crianças para uso da linguagem | 5.3 - Equipe tem capacidade para interpretar as tentativas das crianças de se comunicarem e frequentemente dá continuidade de forma apropriada (ex.: “Eu sei que você está com fome; vamos fazer um lanche”. “Você está cansado de brincar com esses cubos? Aqui estão os livros. Não? Ah, você quer que eu o segure.”). | Equipe geralmente responde positiva e prontamente às tentativas das crianças de se comunicarem | 0.692                   | 0.667    | 0.231 | 0.923 | 0.529           |
| Falar e compreender | 13 - Auxílio às crianças para uso da linguagem | 5.2 - Equipe acrescenta palavras às ações ao responder às crianças ao longo do dia (ex.: “Estou trocando sua fralda. Agora você está todo sequinho! Não se sente melhor?”).  | Equipe acrescenta palavras às ações ao responder às crianças ao longo do dia                   | 0.538                   | 0.533    | 0.231 | 0.769 | 0.445           |



| subescala           | item  | descrição dos indicadores   | tema central                                  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|---|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Espaço e mobiliário | 02 - Móveis para os cuidados de rotina e brincadeiras | 5.3 - Móveis facilitam a autonomia das crianças, de acordo com suas possibilidades (ex.: degraus perto da pia; cadeira especial para crianças com deficiência; prateleiras abertas e baixas para pôr os brinquedos de forma acessível).                             | Móveis facilitam a autonomia da criança       | 0.528                   | 0.311    | 0.083 | 0.611 | 0.594           |
| Espaço e mobiliário | 02 - Móveis para os cuidados de rotina e brincadeiras | 3.3 - Todos os móveis são firmes e estão em boas condições.   | Móveis firmes e em boas condições             | 0.500                   | 0.756    | 0.500 | 1.000 | 0.552           |
| Espaço e mobiliário | 01 - Espaço interno                                   | 7.1 - Luz natural pode ser controlada (ex.: persianas ou cortinas ajustáveis).  | Luz natural controlada                        | 0.528                   | 0.667    | 0.417 | 0.944 | 0.539           |
| Falar e compreender | 14 - Uso de livros                                    | 7.1 - Área de livros para crianças pequenas é organizada para uso independente  | Área para livros organizada e de fácil acesso | 0.769                   | 0.378    | 0.077 | 0.846 | 0.531           |
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala                              | 5.1 -Áreas para cuidados de rotina convenientemente organizadas (ex.: disposição dos berços para facilitar acesso; materiais para troca de fraldas à mão; água morna corrente disponível quando necessário; mesas de alimentação em local com piso fácil de limpar. | Áreas organizadas para prática de cuidados    | 0.694                   | 0.489    | 0.083 | 0.778 | 0.482           |

| subescala  | item                  | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------|-----------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades | 01 - Espaço interno   | 5.1 - Amplo espaço interior para crianças, adultos e móveis (ex.: crianças e adultos podem se mover livremente; os móveis não lotam o espaço; há espaço para os equipamentos necessários para crianças com deficiência; área aberta espaçosa para as crianças brincarem). | Amplo espaço de sala  | 0.528                   | 0.533    | 0.250 | 0.778 | 0.447           |
| Atividades | 16 - Atividade física | 5.5 - Todos os espaços e equipamentos são apropriados para as crianças.   | Espaços e equipamentos apropriados para atividades físicas. | 0.549                   | 0.689    | 0.308 | 0.857 | 0.360           |

A dimensão “Espaço e mobiliário” se refere a alguns aspectos do espaço e de equipamentos como sendo apropriados, suficientes, em boas condições e bem organizados.

|   | Aspectos a serem considerados em “Espaço e mobiliário”                    |
|---|---|
| 1 | Há uma área para livros organizada?                                       |
| 2 | A área para cuidados é bem organizada?                                    |
| 3 | Há móveis suficientes para os cuidados?                                   |
| 4 | Há móveis que facilitam a autonomia das crianças?                         |
| 5 | Os móveis estão firmes e em boas condições?                               |
| 6 | Há espaço suficiente para móveis, crianças e adultos?                     |
| 7 | O espaço externo e os equipamentos são apropriados para atividade física? |

### Organização do tempo

Indicadores selecionados pela análise clássica:





| subescala             | item                    | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|-------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 29 - Programação diária | 7.1 - Equipe ajusta a programação do brincar ao longo do dia para satisfazer as várias necessidades das crianças (ex.: muda de atividade se crianças perdem o interesse; aumenta o tempo da atividade se crianças mostram interesse).  | Programação satisfaz as necessidades da maioria das crianças                    | 0.532                   | 0.356    | 0.083 | 0.615 | 0.467           |
| Interações            | 28 - Disciplina         | 5.1 - A programação é feita para evitar conflito e promover interação apropriada (ex.: estão acessíveis vários brinquedos do mesmo tipo; criança com brinquedo favorito está protegida das outras; crianças não aglomeradas; equipe reage rapidamente aos conflitos; transições tranquilas). | Evitar conflito e promover interação adequada                                   | 0.615                   | 0.378    | 0.154 | 0.769 | 0.441           |
| Estrutura do programa | 29 - Programação diária | 5.2 - A programação diária proporciona atividades em áreas internas e externas de modo equilibrado.  | Programação fornece atividades em áreas internas e externas de modo equilibrado | 0.513                   | 0.622    | 0.333 | 0.846 | 0.439<br>[...]  |

| subescala             | item                    | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|-------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 29 - Programação diária | 5.1 - A programação diária da rotina básica é flexível e individualizada para satisfazer as necessidades de cada criança (ex.: bebês com programação individual; antecipação da hora do sono para crianças pequenas cansadas). | Programação da rotina básica é flexível e individualizada para satisfazer as necessidades de cada criança | 0.532                   | 0.289    | 0.083 | 0.615 | 0.408           |

A dimensão “Organização do tempo” reúne itens que descrevem como o cotidiano é organizado de maneira a favorecer os interesses e as necessidades das crianças, beneficiando sua aprendizagem por meio de uma variedade de atividades.

| Aspectos a serem considerados em “Organização do tempo” |  |
|---|--|
| 1   | A programação é flexível, com ajustes de acordo com as necessidades das crianças?                      |
| 2   | Há atividades dentro e fora da sala oferecidas de modo equilibrado?                                    |
| 3   | O tempo/a rotina é organizada de maneira a fomentar interações positivas e evitar possíveis conflitos? |
| 4   | As crianças podem brincar de acordo com seu interesse?   |
| 5   | As transições entre atividades são adequadas e suaves, sem haver longas esperas?                       |
| 6   | As atividades programadas são adequadas para as crianças e visam/possibilitam seu sucesso?             |
| 7   | Há brincadeiras ativas e outras calmas diariamente?  |
| 8   | O planejado satisfaz as necessidades das crianças?   |

## Estratégias para o envolvimento de pais na unidade

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala     | item  | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|---|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 33 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 3.3 - Alguma possibilidade de os pais ou outros membros da família se envolverem no programa das crianças.   | Alguma possibilidade de os pais ou outros membros da família se envolverem no programa das crianças | 0.538                   | 0.822    | 0.462 | 1.000 | 0.705           |
| Pais e equipe | 33 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 5.3 - Trocas frequentes de informações sobre a criança entre pais e a equipe (ex.: comunicações informais frequentes; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões de pais; folhetos informativos; informação disponível para pais sobre saúde, segurança e desenvolvimento infantil). | Trocas frequentes de informações sobre a criança entre pais e a equipe                              | 0.615                   | 0.800    | 0.385 | 1.000 | 0.719           |
| Pais e equipe | 33 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 5.4 - Usa-se uma variedade de alternativas para encorajar o envolvimento da família no programa das crianças (ex.: trazer alguma coisa de especial à criança no dia do seu aniversário; almoçar com a criança; participação da família em refeições / festas).                                 | Trocas frequentes de informações sobre a criança entre pais e a equipe                              | 0.503                   | 0.600    | 0.231 | 0.733 | 0.523           |

Essa dimensão diz respeito às estratégias utilizadas pela equipe para envolver os pais na unidade, seja por meio de atividades ou trocas de informação.

|   | Aspectos a serem considerados em “Estratégias para o envolvimento de pais na unidade” |
|---|---|
| 1 | Há alguma possibilidade de que as famílias se envolvam com a unidade?                 |
| 2 | Há alternativas para encorajar o envolvimento de pais?                                |
| 3 | Há trocas frequentes entre os pais e a equipe sobre as crianças?                      |

#### 4.4.2 Análise dos indicadores da ECERS-R – turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos

A análise clássica dos itens da escala ECERS-R considerou todos os resultados das 116 turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos de unidades municipais. Conforme tabela abaixo, 122 indicadores foram selecionados como aqueles que mais influenciam as pontuações obtidas.

Para fins de análise dos resultados, isto é, dos indicadores selecionados, agruparam-se aqueles com maior afinidade em termos de temas centrais. Esses agrupamentos foram reclassificados como mostra a primeira coluna da tabela abaixo, gerando dez dimensões. As sugestões de aspectos a serem considerados na elaboração de um sistema de monitoramento foram, então, extraídas dos indicadores de cada dimensão após a identificação dos temas centrais de cada indicador, conforme as tabelas de cada dimensão indicarão a seguir.

|    | dimensões – ECERS-R                           | número de indicadores da ECERS-R selecionados pela análise do ITEMAN | número de aspectos a serem considerados para monitoramento |
|----|---|--|--|
| 1  | Organização do trabalho pedagógico            | 21   | 16   |
| 2  | Atitudes da equipe                            | 19   | 15   |
| 3  | Acesso aos materiais                          | 18   | 9  |
| 4  | Práticas de cuidado                           | 17   | 12   |
| 5  | Uso da linguagem                              | 12   | 10   |
| 6  | Estratégias para desenvolvimento profissional | 11   | 11   |
| 7  | Organização do ambiente                       | 8  | 3  |
| 8  | Organização do tempo                          | 8  | 7  |
| 9  | Espaço e mobiliário                           | 7  | 6  |
| 10 | Estratégias para envolvimento dos pais        | 3  | 3  |
|    | total   | 124  | 92   |

#### Organização do trabalho pedagógico

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala             | item                     | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|--------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo | 1.1 - As crianças permanecem juntas em grande grupo na maior parte do dia (ex. todas fazem o mesmo projeto de arte, a mesma história é lida para todas, ouvem as mesmas músicas, usam banheiro ao mesmo tempo).  | Atividades de grande grupo na maior parte do dia  | 0.686                   | 0.474    | 0.156 | 0.842 | 0.593           |
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo | 3.1 - Algumas oportunidades para brincar são desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente.  | Oportunidades para brincar em pequenos grupos e individualmente                                     | 0.640                   | 0.595    | 0.281 | 0.921 | 0.568           |
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo | 5.1 - Situações de grande grupo limitadas a períodos curtos e adequados à idade e às necessidades individuais das crianças.  | Atividades de grande grupo levam em consideração a idade e as necessidades individuais das crianças | 0.543                   | 0.302    | 0.063 | 0.605 | 0.568           |
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo | 3.2 - Algumas oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas selecionados.   | Oportunidades de estarem em pequenos grupos de sua escolha  | 0.702                   | 0.586    | 0.219 | 0.921 | 0.565           |
| Atividades            | 26 – Matemática / número | 7.1 - Atividades de matemática / números que requerem uma maior participação e contribuição dos adultos são oferecidas pelo menos duas vezes por semana (ex.: fazer um gráfico para comparar a altura das crianças, contagem e registro do número de pássaros, árvores, flores). | Atividades de matemática duas vezes por semana com auxílio do adulto                                | 0.719                   | 0.345    | 0.031 | 0.750 | 0.561<br>[...]  |



| subescala              | item                                 | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------------------|--------------------------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades             | 25 - Natureza e ciências             | 5.3 - Os materiais de natureza / ciências estão bem organizados e em boas condições (ex.: as coleções estão guardadas em recipientes separados; gaiolas com animais estão limpas).  | Materiais para natureza e ciências estão em boas condições e organizados                                | 0.563                   | 0.216    | 0.000 | 0.563 | 0.490           |
| Linguagem e raciocínio | 15 - Livros e imagens                | 5.5 - Os adultos leem informalmente livros para as crianças (ex.: durante as atividades livres, na hora de descansar, como extensão de uma atividade).  | Adultos leem informalmente em diversas situações  | 0.553                   | 0.241    | 0.030 | 0.583 | 0.486           |
| Atividades             | 27 - Uso de TV/vídeo e/ou computador | 7.2 - Os materiais são usados para apoiar e expandir as atividades e temas da sala (ex.: CD-Rom ou vídeo sobre insetos acrescenta informação sobre um tema da natureza; um vídeo sobre fazendas prepara as crianças para um passeio no campo).                            | Uso de materiais para expandir conhecimentos  | 0.563                   | 0.690    | 0.406 | 0.969 | 0.480           |
| Atividades             | 27 - Uso de TV/vídeo e/ou computador | 5.4 - Os adultos estão envolvidos de forma ativa no uso de TV, vídeo ou computador (ex.: assistem e discutem o vídeo com as crianças; realizam as atividades sugeridas pelos programas educativos da TV; ajudam as crianças a aprender a usar um programa de computador). | Materiais para TV/vídeo e computador incentivam envolvimento ativo dos adultos nas atividades propostas | 0.563                   | 0.500    | 0.219 | 0.781 | 0.472           |
| [...]                  |                                      |   |   |                         |          |       |       |                 |



| subescala  | item                                 | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------|--------------------------------------|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades | 26 - Matemática / número             | 5.4 - Atividades com o intuito de promover o aprendizado de matemática / números ocorrem diariamente (ex.: pôr a mesa, observando o número de crianças / objetos necessários; contar enquanto sobem escadas, usar cronômetros para esperar ou dar a vez).        | Atividades de matemática ocorrem diariamente                      | 0.500                   | 0.690    | 0.438 | 0.938 | 0.470           |
| Atividades | 27 - Uso de TV/vídeo e/ou computador | 1.2 - Não são permitidas atividades alternativas enquanto a TV ou o computador está sendo usado (ex.: todas as crianças têm que ver o programa que está sendo exibido ao mesmo tempo).   | Atividades alternativas durante o tempo de TV/vídeo ou computador | 0.563                   | 0.552    | 0.219 | 0.781 | 0.446           |
| Atividades | 25 - Natureza e ciências             | 5.4 - Eventos do cotidiano são usados como base para o aprendizado sobre natureza / ciências (ex.: conversas sobre o tempo; observação de insetos ou pássaros; discussões sobre a mudança das estações; fazer bolhas de sabão ou soltar pipas num dia de vento). | Eventos do cotidiano usados para atividade de natureza / ciências | 0.594                   | 0.578    | 0.250 | 0.844 | 0.440           |

| subescala  | item                                      | descrição dos indicadores   | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------|---|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades | 28 - Promoção da aceitação da diversidade | 7.2 - São incluídas atividades para promover o entendimento e a aceitação da diversidade (ex.: os pais são incentivados a socializar com as crianças os costumes da família; muitas culturas estão representadas em dias de festividades).  | Atividades de aceitação da diversidade racial e cultural                 | 0.500                   | 0.319    | 0.063 | 0.563 | 0.429           |
| Atividades | 27 - Uso de TV/vídeo e/ou computador      | 3.2 - Atividades alternativas estão acessíveis enquanto a TV ou o computador está sendo usado.  | Atividades alternativas durante o tempo de TV/vídeo ou computador        | 0.531                   | 0.500    | 0.219 | 0.750 | 0.427           |
| Atividades | 19 - Motora fina                          | 5.2 - Os materiais estão bem organizados (ex.: as peças de montar estão guardadas junto com o suporte; as peças dos brinquedos de construção estão separadas).  | Organização materiais ara motora fina                                    | 0.500                   | 0.638    | 0.406 | 0.906 | 0.416           |
| Interação  | 33 - Interações entre crianças            | 7.2 - Equipe proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (ex. um grupo de crianças trabalha cobrindo um grande mural de papel com muitos desenhos; faz uma sopa com muitos ingredientes; coopera trazendo cadeiras para uma mesa). | Oportunidades para crianças trabalharem juntas numa atividade específica | 0.551                   | 0.517    | 0.265 | 0.816 | 0.410           |

A dimensão “Organização do trabalho pedagógico” inclui aspectos que ressaltam questões curriculares, isto é, a presença de atividades relacionadas às várias áreas do

conhecimento e do brincar, e o nível de adequação dessas atividades às crianças. Nesse sentido, ressalta-se também a importância de as atividades ocorrerem em pequenos grupos, permitindo que as crianças não só escolham seus grupos, mas também a atividade que querem realizar juntas, e a frequência dessas atividades durante a semana. Quer dizer, examina-se a pertinência das atividades, cobrindo as várias áreas do currículo, e o modo como são trabalhadas. A organização do trabalho pedagógico garante que haja diferentes oportunidades de aprendizagem de forma equilibrada e adequada às idades e habilidades todas as crianças.

|    | <b>Aspectos a serem considerados em “Organização do trabalho pedagógico”</b>                                     |
|----|--|
| 1  | Há oportunidades para as crianças brincarem em pequenos grupos e/ou individualmente?                             |
| 2  | Há oportunidades para as crianças trabalharem de forma cooperativa em uma atividade específica?                  |
| 3  | As atividades em grande grupo levam em consideração a idade e as necessidades individuais das crianças?          |
| 4  | Há materiais de TV/vídeo e computador que incentivam o envolvimento ativo das crianças nas atividades propostas? |
| 5  | A equipe se envolve ativamente nas atividades de TV/vídeo e computador?  |
| 6  | Há atividades alternativas disponíveis durante o tempo de TV/vídeo e computador?                                 |
| 7  | Há atividades que tratam da aceitação da diversidade racial e cultural?  |
| 8  | Os materiais de matemática/número estão em boas condições e organizados?   |
| 9  | Há atividades de matemática duas vezes por semana que precisam do auxílio do adulto?                             |
| 10 | As atividades de matemática ocorrem diariamente?   |
| 11 | Os materiais de natureza e ciências estão em boas condições e organizados?                                       |
| 12 | As crianças são incentivadas a trazer para a sala itens da natureza que elas acham ou colecionam?                |
| 13 | Os eventos do cotidiano são usados como base para atividades de natureza/ciências?                               |
| 14 | Os materiais para atividade motora fina estão organizados?   |
| 15 | A introdução de novos conceitos é feita para ajudar a resolver problemas/desafios enfrentados pelas crianças?    |
| 16 | Os adultos leem informalmente em diversas situações, ampliando as possibilidades de aprendizagem?                |



| subescala             | item                               | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisseria l |
|-----------------------|------------------------------------|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|------------------|
| Interação             | 30 - Supervisão geral das crianças | 5.1 - Supervisão cuidadosa de todas as crianças, adequada a diferentes idades e capacidades (ex.: as crianças mais novas ou mais impulsivas são supervisionadas mais de perto).  | Equipe supervisiona crianças de forma adequada e pertinente    | 0.709                   | 0.681    | 0.265 | 0.974 | 0.682            |
| Interação             | 33 - Interações entre as crianças  | 5.2 - A equipe ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares (ex.: ajudam as crianças a falar sobre os conflitos em vez de brigar; encorajam crianças socialmente isoladas a encontrar amigos; ajudam as crianças a compreender os sentimentos dos outros). | Equipe ajuda crianças a interagirem entre si de forma positiva | 0.768                   | 0.681    | 0.206 | 0.974 | 0.671            |
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo           | 1.2 - Muito poucas oportunidades para os adultos interagirem individualmente ou em pequenos grupos com as crianças.  | Oportunidades de interações em pequenos grupos                 | 0.791                   | 0.526    | 0.156 | 0.947 | 0.634<br>[...]   |

| subescala                  | item                                  | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|----------------------------|---------------------------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interação                  | 32 - Interações equipe/crianças       | 7.2 - Os adultos encorajam o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (ex.: os adultos esperam que as crianças coloquem as suas questões até o fim, antes de responder; encorajam as crianças, de forma delicada, a ouvir quando os adultos falam). | Equipe encoraja respeito mútuo entre crianças e adultos               | 0.709                   | 0.672    | 0.265 | 0.974 | 0.615           |
| Estrutura do programa      | 36 - Atividades em grupo              | 7.2 - Os adultos envolvem-se em interações educativas com pequenos grupos e com crianças individualmente, bem como com o grande grupo (ex.: leem história, ajudam um pequeno grupo a cozinhar ou a realizar uma atividade de ciência).                                      | Equipe cria oportunidades de interações educativas em pequenos grupos | 0.701                   | 0.319    | 0.063 | 0.763 | 0.612           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 12 - Troca de fraldas/uso do banheiro | 1.4 - A supervisão das crianças é inadequada ou desagradável.   | A supervisão das crianças é agradável?                                | 0.678                   | 0.560    | 0.265 | 0.943 | 0.588           |
| Interação                  | 33 - Interações entre as crianças     | 7.1 - As interações com pares são geralmente positivas (ex.: crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente; as crianças geralmente brincam bem umas com as outras, sem brigar).  | Interação positiva, cooperativa entre crianças.                       | 0.647                   | 0.724    | 0.353 | 1.000 | 0.578<br>[...]  |



| subescala | item  | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------|---|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interação | 29 - Supervisão das atividades de motricidade ampla | 7.3 - Adultos ajudam as crianças a desenvolver interações sociais positivas (ex.: ajudam as crianças a esperar sua vez na utilização dos equipamentos preferidos; fornecem equipamentos que incentivam a cooperação, tais como gangorras, em que duas crianças brincam juntas; o uso de aparelhos de comunicação, como <i>walktalk</i> ). | Equipe ajuda a desenvolver interações sociais positivas entre as crianças   | 0.539                   | 0.672    | 0.382 | 0.921 | 0.504           |
| Interação | 31 - Disciplina                                     | 7.1 - A equipe envolve ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (ex.: ajuda as crianças a expor seus problemas e a pensar em soluções; sensibiliza as crianças em relação aos sentimentos dos outros).  | Equipe envolve crianças no processo de resolução de conflitos/problemas   | 0.619                   | 0.388    | 0.118 | 0.737 | 0.496           |
| Interação | 29 - Supervisão das atividades de motricidade ampla | 5.1 - A equipe intervém para prevenir situações perigosas antes de elas acontecerem (ex.: a remoção de brinquedos quebrados ou outros perigos é feita antes do uso das crianças; parar uma brincadeira violenta antes que as crianças se machuquem).  | Equipe atenta para intervir durante atividades de motricidade ampla, antecipando-se para evitar que as crianças se machuquem. | 0.500                   | 0.853    | 0.500 | 1.000 | 0.481           |



| subescala | item  | descrição dos indicadores   | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------|---|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Interação | 30 - Supervisão geral das crianças                  | 7.2 - É mantido um equilíbrio entre a necessidade da criança de explorar o ambiente de forma independente e as contribuições dos adultos para sua aprendizagem (ex.: é permitido à criança terminar uma pintura antes de lhe ser pedido para falar sobre ela; é permitido à criança observar todo o processo de sua construção de blocos, mesmo quando esta está desequilibrada e pode cair). | Equipe permite que as crianças explorem autonomamente, e sabe contribuir para a aprendizagem delas | 0.622                   | 0.345    | 0.088 | 0.711 | 0.452           |
| Interação | 29 - Supervisão das atividades de motricidade ampla | 5.3 - Os adultos ajudam as crianças no desenvolvimento de novas habilidades quando usam equipamentos (ex.: ajudam-nas a dar impulso no balanço; ajudam a criança com deficiência a usar os pedais adaptados ao triciclo).   | Equipe auxilia as crianças durante as atividades de motricidade ampla                              | 0.548                   | 0.586    | 0.294 | 0.842 | 0.427           |

A dimensão “Atitudes da equipe” inclui itens que se referem às intervenções e ações da equipe para promover a aprendizagem, garantir segurança, desenvolver interações entre as crianças e entre adultos e crianças de forma positiva, com fins educativos e de maneira afetuosa e pertinente. Os itens trazem também aspectos relacionais que fomentam uma atitude positiva da equipe, tanto afetuosamente, quanto educativamente, no sentido de criar oportunidades que privilegiem as crianças e suas aprendizagens e interações umas com as outras.



| subescala              | item  | descrição  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------------------|---|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Linguagem e raciocínio | 16 - Estimulando as crianças a se comunicarem | 3.2 - Há alguns materiais acessíveis destinados a estimular a comunicação.   | Materiais acessíveis para comunicação e linguagem                             | 0.710                   | 0.534    | 0.152 | 0.861 | 0.548           |
| Atividades             | 28 - Promoção da aceitação da diversidade     | 1.1 - Não há diversidade cultural ou racial visível nos materiais (ex.: todos os brinquedos, imagens, materiais impressos e de áudio são representativos de uma só raça / cultura / idioma). | Materiais e brinquedos que tratam da diversidade cultural e racial acessíveis | 0.750                   | 0.560    | 0.125 | 0.875 | 0.531           |
| Atividades             | 28 - Promoção da aceitação da diversidade     | 3.2 - Os materiais demonstram a diversidade de uma maneira positiva (ex.: diferentes raças, culturas, idades, habilidades e gêneros).  | Materiais e brinquedos que tratam da diversidade cultural e racial acessíveis | 0.719                   | 0.534    | 0.156 | 0.875 | 0.525           |
| Linguagem e raciocínio | 16 - Estimulando as crianças a se comunicarem | 1.2 - Há muito poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem.  | Materiais acessíveis para comunicação e linguagem                             | 0.646                   | 0.560    | 0.242 | 0.889 | 0.517           |
| Atividades             | 25 - Natureza e Ciências                      | 3.1 - Alguns jogos, materiais ou atividades, adequados ao desenvolvimento infantil, de duas categorias de natureza / ciência estão disponíveis.  | Materiais de ciências e natureza acessíveis                                   | 0.656                   | 0.569    | 0.250 | 0.906 | 0.506           |



| subescala              | item                                     | descrição   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------------------|--|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Atividades             | 23 - Areia / água                        | 3.1 - Há algumas condições para brincar com areia ou com água (área interna ou externa).  | Condições para areia e água                             | 0.500                   | 0.336    | 0.094 | 0.594 | 0.469           |
| Atividades             | 21 - Música e movimento                  | 3.1 - Alguns materiais de música estão acessíveis às crianças (ex.: instrumentos simples; brinquedos musicais; gravador com fitas).             | Materiais de música estão acessíveis                    | 0.563                   | 0.431    | 0.156 | 0.719 | 0.453           |
| Linguagem e raciocínio | 15 - Livros e imagens                    | 7.2 - Alguns livros relacionam-se com as atividades ou temas correntes da sala (ex.: livros sobre um tema sazonal são retirados da biblioteca). | Livros sobre temas correntes                            | 0.530                   | 0.690    | 0.303 | 0.833 | 0.452           |
| Espaço e mobiliário    | 04 - Organização da sala para atividades | 7.3 - Existem materiais adicionais para serem acrescentados ou para permitir a transformação das áreas de interesse.                            | Materiais adicionais para mudança de áreas de interesse | 0.574                   | 0.276    | 0.032 | 0.606 | 0.451           |
| Linguagem e raciocínio | 15 - Livros e imagens                    | 7.1 - Livros e materiais de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse das crianças.  | Rodízio de livros e materiais de linguagem              | 0.510                   | 0.448    | 0.212 | 0.722 | 0.439           |
| Atividades             | 26 - Matemática / número                 | 3.2 - Os materiais estão disponíveis diariamente.   | Materiais para matemática e números acessíveis          | 0.500                   | 0.655    | 0.344 | 0.844 | 0.429           |
| Linguagem e raciocínio | 15 - Livros e imagens                    | 5.2 - Alguns materiais adicionais de linguagem são usados diariamente.  | Materiais acessíveis para comunicação e linguagem       | 0.518                   | 0.371    | 0.121 | 0.639 | 0.375           |

A dimensão “Acesso a materiais” ressalta a importância de que todos os materiais e brinquedos que representem as diversas áreas de conhecimento estejam ao alcance das crianças, observando-se a necessidade de rodízio e troca destes ao longo do ano, depois de avaliação frequente dos interesses e necessidades das crianças.

|   | Aspectos a serem considerados em “Acesso a materiais”                        |   |
|---|--|---|
| 1 | Há materiais sobre diversidade cultural e racial?                            | adequados e acessíveis às crianças diariamente? |
| 2 | Há materiais de natureza e ciência   |   |
| 3 | Há materiais para atividades motoras finas                                   |   |
| 4 | Há materiais para atividades de matemática e número                          |   |
| 5 | Há materiais para atividades de linguagem e comunicação                      |   |
| 6 | Há livros e imagens  |   |
| 7 | Há materiais para atividade de areia e água                                  |   |
| 8 | Há materiais para atividades de música e movimento                           |   |
| 9 | Há rodízio de materiais e brinquedos de acordo com o interesse das crianças? |   |

## Práticas de cuidado

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala                  | item                   | descrição dos indicadores   | tema central                   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|----------------------------|------------------------|---|--------------------------------|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Rotinas de cuidado pessoal | 13 - Práticas de saúde | 7.1 - As crianças são ensinadas a seguir práticas de saúde de forma autônoma (ex.: são ensinadas a lavar as mãos e vestir o seu próprio casaco ou avental; são lembradas de dar a descarga; livros, imagens e jogos relacionados com vida saudável são utilizados). | Higiene - crianças autônomas   | 0.827                   | 0.491    | 0.059 | 0.886 | 0.676           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 13 - Práticas de saúde | 3.2 - A equipe, habitualmente, intervém no sentido de reduzir a propagação de germes.   | Higiene - propagação de germes | 0.794                   | 0.621    | 0.206 | 1.000 | 0.657<br>[...]  |







| subescala                  | item                | descrição dos indicadores   | tema central                                | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|----------------------------|---------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Rotinas de cuidado pessoal | 9 - Chegada e saída | 7.2 - As crianças estão ativamente envolvidas até a hora da saída (ex.: não ficam muito tempo esperando sem nada para fazer; é permitido às crianças parar de brincar quando sentirem vontade). | Crianças têm atividades até a hora da saída | 0.561                   | 0.655    | 0.382 | 0.943 | 0.448           |
| Rotinas de cuidado pessoal | 9 - Chegada e saída | 5.2 - A saída é agradável (ex.: as crianças não são apressadas; há abraços e despedidas para todos).  | Saída é agradável, equipe atenciosa         | 0.530                   | 0.759    | 0.441 | 0.971 | 0.522           |

A dimensão “Práticas de cuidados” reúne itens que se referem aos cuidados básicos de higiene das crianças e também dos adultos, ressaltando a adequação dos ambientes para a higiene pessoal e para as refeições, assim como o fomento da autonomia das crianças no cuidado de si mesmas. Além disso, inclui itens que consideram a organização do ambiente para brincar, em termos de segurança, e a organização da saída das crianças ao final do dia.

| Aspectos a serem considerados em “Práticas de cuidado” |   |
|--|---|
| 1  | A supervisão é adequada e apropriada para a idade das crianças?   |
| 2  | A lavagem de mãos é realizada após o uso do banheiro, tanto pelos adultos, quanto pelas crianças?         |
| 3  | Os membros da equipe se apresentam como bons modelos para as crianças, em termos de práticas de saúde?    |
| 4  | A equipe promove a autonomia das crianças quanto ao cuidado de si mesmas?                                 |
| 5  | A lavagem de mãos é realizada após o manuseio de animais ou dos próprios excrementos, ou quando se sujam? |
| 6  | As crianças parecem limpas e vestidas apropriadamente?  |
| 7  | As condições sanitárias dos banheiros são minimamente apropriadas para crianças?                          |
| 8  | As condições sanitárias dos ambientes para as refeições são apropriadas?                                  |
| 9  | As áreas para brincar estão organizadas de forma segura?  |
| 10   | As crianças parecem seguir e entender as regras de segurança nos ambientes internos e externos?           |
| 11   | As crianças têm atividades disponíveis até a hora da saída?   |
| 12   | A saída, ao final do dia, é agradável e organizada, e a equipe é atenciosa?                               |



| subescala               | item  | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-------------------------|---|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Language m e raciocínio | 16 – Estimulan do as crianças a se comu- nicarem      | 5.1 - As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo (ex.: uma criança conta uma história sobre uma pintura; um grupo pequeno de crianças discute uma ida a uma loja).                                       | Diferentes diálogos são incluídos nas opções de atividade livre e de grupos            | 0.768                   | 0.586    | 0.121 | 0.889 | 0.614           |
| Language m e raciocínio | 17 - Uso da linguagem para desenvol- ver o raciocínio | 5.2 - As crianças são incentivadas a falar ou explicar seu raciocínio enquanto resolvem problemas (ex.: por que classificaram os objetos em diferentes grupos; em que medida duas imagens são semelhantes ou diferentes).  | Incentivo às crianças a se comunicarem enquanto resolvem problemas                     | 0.639                   | 0.302    | 0.000 | 0.639 | 0.569           |
| Language m e raciocínio | 18 - Uso informal da linguagem                        | 5.2 - A equipe utiliza a linguagem essencialmente para trocar informação com as crianças e para a interação social.  | A equipe conversa informalme nte com as crianças, interagindo e trocando informaçõe s? | 0.644                   | 0.698    | 0.273 | 0.917 | 0.564           |
| Language m e raciocínio | 18 - Uso informal da linguagem                        | 7.2 - Perguntas são feitas às crianças para estimulá-las a dar respostas mais longas e complexas (por ex.: às crianças mais novas, são colocadas questões do tipo “o quê” e “onde”; às crianças mais velhas, são colocadas perguntas do tipo “por quê” ou “como”). | A equipe faz perguntas adequadas às crianças, desafiando- as e estimuland o-as         | 0.694                   | 0.302    | 0.000 | 0.694 | 0.564<br>[...]  |

| subescala              | item  | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|------------------------|---|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Linguagem e raciocínio | 17 - Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio | 7.1 - A equipe incentiva as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (ex.: as crianças aprendem sequências comentando suas experiências na rotina diária ou recordando a sequência de um projeto de culinária). | Fatos e acontecimentos para introduzir e desenvolver novos conceitos?                                | 0.662                   | 0.379    | 0.061 | 0.722 | 0.535           |
| Linguagem e raciocínio | 17 - Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio | 5.1 - A equipe fala em termos de relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex.: cartões com sequências, jogos de semelhança / diferença, brinquedos com formas e tamanhos, jogos de classificação, jogos de números e matemática).                       | A equipe interage com as crianças durante as brincadeiras de maneira a estimular o raciocínio delas? | 0.606                   | 0.353    | 0.061 | 0.667 | 0.530           |
| Linguagem e raciocínio | 18 - Uso informal da linguagem                      | 7.1 - A equipe mantém conversas individuais com a maior parte das crianças.  | A equipe conversa individualmente com a maioria das crianças   | 0.609                   | 0.319    | 0.030 | 0.639 | 0.510           |

A dimensão “Uso da linguagem” reúne itens que exploram atitudes e comportamentos da equipe para: introduzir e expandir conhecimentos às crianças; interagir e encorajar as crianças se comunicarem; participar das brincadeiras e atividades das crianças, tentando desencadear e efetivar aprendizagens. Essa dimensão mostra também a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, isto é, o pensamento e o raciocínio da criança.

Para isso, a equipe tem que saber quando ouvir as crianças e quando conversar com elas para expandir o conhecimento, o raciocínio e o pensamento, assim como introduzir novos conceitos e desafios.

|    | <b>Aspectos a serem considerados em “Uso da linguagem”</b>  |
|----|---|
| 1  | A equipe encoraja a comunicação entre todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência?                                   |
| 2  | A equipe adiciona informações sobre algo para expandir as ideias das crianças?  |
| 3  | A equipe interage verbalmente com as crianças durante o dia e as brincadeiras livres?   |
| 4  | A equipe conversa informalmente com as crianças, interagindo e trocando informações?  |
| 5  | A equipe faz perguntas adequadas às crianças, desafiando-as e estimulando-as a pensarem em respostas mais complexas e longas? |
| 6  | A equipe conversa individualmente com a maioria das crianças?   |
| 7  | A equipe encoraja as crianças a se comunicarem enquanto resolvem problemas?   |
| 8  | A equipe utiliza fatos e acontecimentos para introduzir e desenvolver novos conceitos?  |
| 9  | A equipe interage com as crianças durante as brincadeiras de maneira a estimular o raciocínio delas?                          |
| 10 | A equipe sabe manter equilíbrio entre ouvir as crianças e falar com elas, respeitando suas idades e habilidades?              |

## Estratégias para desenvolvimento profissional

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala     | item   | descrição dos indicadores  | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|--|--|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe            | 5.3 - Aspectos positivos dos membros da equipe, bem como as áreas que precisam ser melhoradas, são identificados na avaliação. | Aspectos positivos, assim como aqueles que precisam de melhora, são identificados na avaliação? | 0.790                   | 0.638    | 0.156 | 0.946 | 0.668           |
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe            | 7.2 - Observações e retornos frequentes são dados à equipe, além da observação anual.  | Observações e conversas são realizadas com frequência?  | 0.744                   | 0.526    | 0.094 | 0.838 | 0.630           |
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe            | 5.1 - É feita observação anual para subsidiar a supervisão.  | É feita observação anual da equipe para subsidiar a supervisão?                                 | 0.677                   | 0.586    | 0.188 | 0.865 | 0.618           |
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe            | 7.3 - Retorno da supervisão é dado de maneira construtiva e com apoio  | As conversas sobre supervisão e avaliação são feitas de maneira positiva e construtiva?         | 0.688                   | 0.716    | 0.313 | 1.000 | 0.591           |
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe            | 3.2 - Algum retorno sobre o desempenho da equipe é dado.   | Há conversas sobre a supervisão e avaliação da equipe com os próprios membros?                  | 0.500                   | 0.836    | 0.500 | 1.000 | 0.545           |
| Pais e equipe | 43 - Oportunidades para crescimento profissional | 5.3 - Reuniões mensais de equipe que incluem atividades para desenvolvimento profissional da equipe.                           | Há reuniões mensais para desenvolvimento profissional?  | 0.686                   | 0.466    | 0.125 | 0.811 | 0.531           |

[...]

| subescala     | item  | descrição dos indicadores  | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|---|--|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 43 – Oportunidades para crescimento profissional              | 3.1 - Alguma orientação para novos membros da equipe, incluindo procedimentos de emergência e segurança e práticas de saúde.   | Há ações para orientação de novos membros relativos às práticas de saúde, segurança e procedimentos de emergência? | 0.596                   | 0.534    | 0.188 | 0.784 | 0.524           |
| Pais e equipe | 43 – Oportunidades para crescimento profissional              | 7.2 - Boa biblioteca profissional na instituição, contendo materiais atualizados sobre uma variedade de assuntos relacionados com a infância.  | Há uma biblioteca profissional com livros cujos assuntos são referentes à infância?                                | 0.521                   | 0.578    | 0.344 | 0.865 | 0.475           |
| Pais e equipe | 43 – Oportunidades para crescimento profissional              | 5.2 - Formação em serviço fornecida regularmente pela instituição (ex.: participação da equipe em oficinas; profissionais convidados e vídeos utilizados para formação no próprio estabelecimento).      | Há ações regulares de formação profissional na instituição?  | 0.578                   | 0.414    | 0.125 | 0.703 | 0.474           |
| Pais e equipe | 42 - Supervisão e avaliação da equipe                         | 7.1 - Membros da equipe fazem autoavaliação.   | Membros da equipe fazem autoavaliação?   | 0.530                   | 0.569    | 0.281 | 0.811 | 0.450           |
| Pais e equipe | 40 - Estratégias para as necessidades profissionais da equipe | 5.3 - Espaço satisfatório para reuniões e encontros de grupos de adultos (ex.: o uso compartilhado não interfere no horário; a privacidade é assegurada; está disponível mobiliário adequado ao adulto). | O espaço para reuniões de equipe é satisfatório?   | 0.507                   | 0.491    | 0.250 | 0.757 | 0.407           |

A dimensão “Estratégias para desenvolvimento profissional” reuniu aspectos relacionados à autoavaliação, supervisão e observação do trabalho da equipe, reuniões para supervisão, ações de formação profissional e retorno das observações e avaliações, ressaltando a frequência das observações e das reuniões para conversas. Vale ressaltar que

todos os itens dessa dimensão reforçam o movimento desejável da supervisão e avaliação, no sentido de que as ações de formação, as observações e a supervisão devem estar em constante diálogo com os processos de avaliação, incluindo a autoavaliação. Para monitorar tais aspectos, é necessário identificar os mecanismos utilizados para proporcionar tais ações nas unidades, de modo a colocar o monitoramento em consonância com as políticas para tais atividades institucionais.

|    | <b>Aspectos a serem considerados em “Estratégias para desenvolvimento profissional”</b>                                  |
|----|--|
| 1  | Os aspectos positivos e aqueles que precisam de melhora são identificados na avaliação?                                  |
| 2  | Observações e conversas sobre o trabalho da equipe são realizadas com frequência?  |
| 3  | Uma observação anual da equipe é feita com o objetivo de subsidiar a supervisão?   |
| 4  | As conversas sobre supervisão e avaliação são feitas de maneira positiva e construtiva?                                  |
| 5  | Há conversas sobre a supervisão e a avaliação da equipe com seus próprios membros?                                       |
| 6  | Há reuniões mensais para desenvolvimento profissional?   |
| 7  | Há ações para orientação de novos membros em relação às práticas de saúde e segurança e aos procedimentos de emergência? |
| 8  | Há uma biblioteca profissional, com livros cujos assuntos são referentes à infância?                                     |
| 9  | Há ações regulares de formação profissional na instituição?  |
| 10 | Os membros da equipe fazem autoavaliação?  |
| 11 | O espaço para reuniões de equipe é satisfatório?   |



## Organização do ambiente

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala           | item                                     | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisseria I |
|---------------------|--|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|------------------|
| Atividades          | 24 - Brincadeira de faz de conta         | 3.3 - Há um espaço separado, próprio para arrumar os materiais para as brincadeiras de faz de conta   | Espaço para guardar materiais para faz de conta   | 0.688                   | 0.560    | 0.156 | 0.844 | 0.545            |
| Espaço e mobiliário | 07 - Espaço para motricidade ampla       | 5.3 - O espaço está organizado de forma que os diferentes tipos de atividade não interfiram uns nos outros (ex.: brincar com brinquedos de roda separadamente dos equipamentos de escalar e jogos com bola).  | Organização do ambiente com vistas ao desenvolvimento de diversas atividades consecutivas | 0.509                   | 0.362    | 0.097 | 0.606 | 0.443            |
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala para atividades | 5.1 - Há pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (ex.: água perto da área de expressão plástica; estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação).  | Organização do ambiente em cantinhos  | 0.695                   | 0.328    | 0.032 | 0.727 | 0.559            |
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala para atividades | 5.3 - O espaço está organizado de forma que a maioria das atividades não seja interrompida (ex.: estantes colocadas para que as crianças circundem as atividades e não as atravessem; a disposição do mobiliário desencoraja corridas ou brincadeiras violentas). | Organização do ambiente adequada para o desenvolvimento de atividades consecutivas        | 0.636                   | 0.267    | 0.000 | 0.636 | 0.519<br>[...]   |

| subescala           | item                                     | descrição dos indicadores   | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|--|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala para atividades | 3.1 - Pelo menos duas áreas de interesse estão definidas.   | Organização do ambiente em cantinhos   | 0.619                   | 0.647    | 0.290 | 0.909 | 0.500           |
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala para atividades | 7.2 - As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (ex.: estantes abertas e etiquetadas, caixas para brinquedos etiquetadas; as estantes abertas não estão superlotadas; o espaço para brincar está próximo da área onde os brinquedos são guardados). | Organização do ambiente adequada para o desenvolvimento de atividades consecutivas | 0.602                   | 0.336    | 0.065 | 0.667 | 0.492           |
| Espaço e mobiliário | 04 - Organização da sala para atividades | 1.1 - Não há áreas de interesse definidas.  | Organização do ambiente em cantinhos   | 0.550                   | 0.707    | 0.419 | 0.970 | 0.458           |

A dimensão “Organização do ambiente” chama a atenção para a organização da sala, no sentido de ser possível desenvolver atividades consecutivas, por meio das áreas de interesse (ou cantinhos) para que as crianças possam brincar de forma independente ou em pequenos grupos.

| Aspectos a serem considerados em “Organização do ambiente” |  |
|--|--|
| 1  | Há áreas de interesse (cantinhos) na sala?   |
| 2  | As áreas de interesse estão bem organizadas para uso independente das crianças?              |
| 3  | A área para motricidade ampla é organizada de modo que uma atividade não interfira em outra? |

## Organização do tempo

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala             | item                     | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|--------------------------|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 34 - Programação diária  | 5.3 - Um período considerável do dia é usado para brincar.  | Pode-se brincar na maior parte do dia                                       | 0.748                   | 0.491    | 0.094 | 0.842 | 0.602           |
| Estrutura do programa | 36 - Atividades em grupo | 5.3 - Alguns cuidados de rotina são efetuados em pequenos grupos ou individualmente.  | Atenção individual ou em pequenos grupos durante cuidados de rotina         | 0.554                   | 0.466    | 0.156 | 0.711 | 0.534           |
| Estrutura do programa | 34 - Programação diária  | 5.2 - Uma variedade de atividades ocorre todos os dias, algumas dirigidas pelos adultos e algumas iniciadas pelas crianças.   | Há atividades dirigidas pelos adultos e iniciadas pelas crianças            | 0.628                   | 0.534    | 0.188 | 0.816 | 0.528           |
| Interação             | 31 - Disciplina          | 5.2 - A programação é feita de forma a evitar conflitos e a promover interações adequadas à idade (ex.: brinquedos acessíveis em duplicata; dar a uma criança que tem um brinquedo preferido um espaço protegido para brincar).                 | A rotina é organizada para promover interações entre as crianças            | 0.695                   | 0.509    | 0.147 | 0.842 | 0.516           |
| Estrutura do programa | 35 - Atividade livre     | 3.1 - Alguma atividade livre ocorre diariamente tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita.   | Atividades livres possíveis diariamente nas áreas externa e interna         | 0.623                   | 0.586    | 0.219 | 0.842 | 0.499           |
| Estrutura do programa | 34 - Programação diária  | 7.1 - Transições suaves entre os eventos diários (ex.: materiais para a atividade seguinte estão prontos antes que a atividade corrente termine; a maioria das transições engloba um pequeno grupo de crianças de cada vez e não o grupo todo). | Transições entre atividades são adequadas e suaves, respeitando as crianças | 0.554                   | 0.457    | 0.156 | 0.711 | 0.488           |

[...]

| subescala             | item                    | descrição dos indicadores   | tema central   | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|-----------------------|-------------------------|---|--|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Estrutura do programa | 35 - Atividade livre    | 1.1 - Ou há poucas oportunidades para atividades livres ou a maior parte do dia é gasta com atividades livres sem supervisão. | Atividades livres – poucas, ou o tempo todo sem intenção pedagógica              | 0.515                   | 0.741    | 0.406 | 0.921 | 0.477           |
| Estrutura do programa | 34 - Programação diária | 3.4 - Brincadeiras envolvendo motricidade ampla e outras menos ativas ocorrem diariamente.                                    | Há brincadeiras que envolvem motricidade ampla e outras menos ativas diariamente | 0.520                   | 0.672    | 0.375 | 0.895 | 0.388           |

A dimensão “Organização do tempo” se refere ao modo de organização do dia das crianças, ressaltando as diferentes possibilidades e momentos do cotidiano em sala. Ou seja, como a rotina das crianças, em termos de atividades pedagógicas e educativas – sejam de cuidados ou de atividades dirigidas –, é planejada de maneira a dar às crianças momentos diferenciados, atendendo às diferentes necessidades das crianças pequenas e fomentando interações positivas. A análise clássica ressaltou quatro grandes e importantes áreas nessa dimensão: possibilidades para o desenvolvimento de atividades livres e brincadeiras sem, no entanto, deixar as crianças sem supervisão e interação com intuítos pedagógicos; importância da atenção individual e/ou em pequeno grupos; equilíbrio entre as oportunidades oferecidas – momentos de atividades de motora ampla e atividades calmas; e transições feitas durante o dia.

|   | Aspectos a serem considerados em “Organização do tempo”                               |
|---|---|
| 1 | Há atenção individual ou em pequenos grupos durante cuidados de rotina?               |
| 2 | Há atividades livres diariamente nas áreas externa e interna?                         |
| 3 | As crianças podem brincar na maior parte do dia?                                      |
| 4 | Há um equilíbrio entre atividades dirigidas pelos adultos e iniciadas pelas crianças? |
| 5 | As transições entre atividades são adequadas e suaves, respeitando as crianças?       |
| 6 | Há brincadeiras que envolvem motricidade ampla e outras menos ativas diariamente?     |
| 7 | A rotina é organizada de maneira a evitar conflitos e fomentar interações positivas?  |



| subescala           | item                                   | descrição dos indicadores   | tema central  | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------------|--|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Espaço e mobiliário | 08 - Equipamentos de motricidade ampla | 5.1 - Há equipamentos suficientes para atividades de motricidade ampla, de modo que as crianças tenham acesso a eles sem esperar muito tempo. | Há equipamentos para motricidade ampla suficientes para o número de crianças? | 0.572                   | 0.388    | 0.065 | 0.636 | 0.455           |
| Espaço e mobiliário | 01 - Espaço interno                    | 5.3 - Espaço acessível a crianças e adultos com deficiência.  | Crianças e adultos com deficiência têm fácil acesso à sala?                   | 0.532                   | 0.534    | 0.226 | 0.758 | 0.431           |

A dimensão “Espaço e mobiliário” valoriza aspectos relacionados à possibilidade de as crianças relaxarem e terem conforto nos espaços onde passam parte do seu dia; ao desenvolvimento pleno da motricidade ampla por meio de equipamentos que estimulam as várias habilidades motoras das crianças; e, por outro lado, verifica se os membros da equipe têm seu trabalho facilitado quando se trata de móveis para cuidados de rotina. O espaço deve também ser de fácil acesso tanto para as crianças quanto para os adultos com deficiência.

|   | Aspectos a serem considerados em “Espaço e mobiliário”  |
|---|---|
| 1 | Há equipamentos para motricidade ampla suficientes para o número de crianças?                 |
| 2 | Os equipamentos para motricidade ampla estimulam uma variedade de habilidades?                |
| 3 | Há móveis macios, como sofás, almofadões, tapetes etc.?                                       |
| 4 | Os móveis macios estão em boas condições de uso das crianças?                                 |
| 5 | Os móveis para cuidado de rotina facilitam o trabalho da equipe? Estão facilmente acessíveis? |
| 6 | Crianças e adultos com deficiência têm fácil acesso à sala?                                   |

## Estratégias para o envolvimento de pais

Indicadores selecionados pela análise clássica:

| subescala     | item  | descrição   | tema central                                      | índice de discriminação | % acerto | GI    | GS    | ponto bisserial |
|---------------|---|---|---|-------------------------|----------|-------|-------|-----------------|
| Pais e equipe | 38 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 5.3 - Os pais e a equipe compartilham muitas informações relacionadas com a criança (ex.: comunicação informal frequente; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões com pais, boletins informativos, materiais com recomendações para pais estão disponíveis). | Compartilhar informações sobre as crianças        | 0.544                   | 0.724    | 0.375 | 0.919 | 0.507           |
| Pais e equipe | 38 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 5.2 - Os pais são informados da filosofia e das abordagens do programa (ex.: manual para pais, regras de disciplina, descrições das atividades).  | Compartilhar informações sobre o PPP              | 0.569                   | 0.491    | 0.188 | 0.757 | 0.431           |
| Pais e equipe | 38 - Estratégias para o envolvimento dos pais | 5.4 - Alternativas variadas são usadas para encorajar o envolvimento da família nas atividades das crianças (ex.: trazer lanches de aniversário, almoçar com a criança, participar de uma refeição com a família).  | Envolvimento dos pais nas atividades das crianças | 0.542                   | 0.526    | 0.188 | 0.730 | 0.401           |

A dimensão “Estratégias para o envolvimento de pais” reúne três importantes maneiras de se desenvolver uma parceria efetiva e eficaz com os pais: informações constantes sobre as crianças; conhecimento do embasamento teórico-prático do trabalho da unidade; e acolhimento dos pais na unidade em situações significativas para as crianças.

|   | <b>Aspectos a serem considerados em “Estratégias para o envolvimento de pais”</b>                             |
|---|---|
| 1 | A equipe e os pais compartilham informações sobre as crianças formal, informal e frequentemente?              |
| 2 | Os pais são informados sobre a proposta pedagógica da unidade por meio de relatórios escritos, digitais etc.? |
| 3 | Há alternativas para encorajar o envolvimento dos pais nas atividades das crianças?                           |





## 5 MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## **5 Monitoramento da qualidade da política de Educação Infantil: indicações e desafios**

Pensar em avaliação e monitoramento de uma rede municipal com as dimensões de grandes centros urbanos no Brasil não é algo que se esgota nas dimensões que puderam ser incluídas neste projeto de intervenção, avaliação e reflexão sobre esses mesmos temas. A avaliação das unidades selecionadas, as opiniões de seus gestores e dos gestores das CREs e da GEI e as ações de formação para esses gestores foram estratégias utilizadas para reunir algumas informações que constituiriam um conjunto de sugestões sobre uma possível ação de monitoramento do trabalho da rede, sem prejuízos ou peso desigual para quaisquer das instâncias envolvidas. Consideramos importante que qualquer ação de avaliação e monitoramento deva ser construída e discutida no âmbito de todas as instâncias do poder público, assim como compartilhada da maneira mais ampla e necessária, de forma a gerar discussões construtivas e, conseqüentemente, melhorias em todo o sistema da Educação Infantil.

Antes de organizar essas informações no formato de sugestões para a rede, pareceu-nos pertinente apresentar reflexões sobre a elaboração e a avaliação de políticas com considerações importantes sobre um sistema de monitoramento das ações da rede. Dessa forma, este último capítulo está organizado de maneira a apresentar a perspectiva do ciclo de políticas do grupo inglês liderado por Stephen Ball para, depois, refletir sobre o sistema de monitoramento já com vistas ao caso do Rio de Janeiro, assim como tratado neste relatório. A partir dessas reflexões, passaremos a apresentar as sugestões e os aspectos importantes a considerar para compor um sistema de monitoramento da Educação Infantil municipal – a partir, é claro, apenas do que este projeto foi capaz de abranger (haveria ainda outros aspectos que poderiam ser discutidos no âmbito da SME para possível inclusão no sistema de monitoramento, como, por exemplo, o uso do SDP).

### **O ciclo de políticas**

#### **Monitoramento da qualidade da política de Educação Infantil: indicações e desafios**

Tributa-se aos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe a sistematização da

abordagem do chamado “Ciclo de Políticas” para a análise dos processos de definição, implementação e avaliação de políticas educacionais.

Em suas primeiras formulações, ainda na década de 1990, Ball e Bowe buscaram descrever esses processos a partir da noção de um ciclo contínuo constituído por três espaços/arenas: a política proposta (*intended policy*), a política de fato (*actual policy*) e a política em uso (*policy-in-use*). No primeiro espaço ou arena, encontravam-se as intenções políticas dos diferentes sujeitos: o governo e seus assessores, os integrantes dos departamentos técnicos de gestão educacional, os profissionais que atuam nos órgãos intermediários do sistema de ensino, os profissionais que atuam na gestão escolar e na sala de aula, entre outros. No segundo espaço ou arena, encontravam-se os documentos e programas (textos legais, políticos e instrucionais) que materializariam a síntese (nem sempre coerente) das intenções dos diferentes sujeitos que disputam na arena da política proposta. Já no terceiro espaço ou arena, encontravam-se os discursos e práticas que, cotidianamente, concretizavam a política educacional em última instância (de forma mais próxima ou mais distante de sua formulação na arena propositiva ou de sua materialização na arena factual).

Esse primeiro modelo, entretanto, segundo a avaliação dos próprios estudiosos, expressa no livro *Reforming Education and Changing Schools* (1992), sofria de um excesso de simplificação e conduzia a uma leitura equivocada dos processos de formulação e implementação das políticas educativas porque deixava de considerar que tais políticas são “textos” ou “discursos”. Esses discursos são construídos e formulados de forma polissêmica, e se apoiam em equilíbrios bastante delicados entre as intenções de diferentes sujeitos, suas histórias singulares de vida e suas táticas e estratégias de enfrentamento com os contextos de trabalho em que estão inseridos.

Assim, Ball e Bowe sugerem reordenar as três arenas que apareciam na formulação inicial de sua teoria, nomeando três contextos que se interpenetram no processo da formulação das políticas educacionais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática. Para eles, em cada um desses contextos, há um determinado arranjo de forças entre os agentes societários difusos, o governo e seus assessores, os profissionais de nível intermediário dos sistemas de ensino, os profissionais da gestão escolar e os professores. Assim, no contexto da influência, embora todos esses sujeitos tenham “voz”, os agentes societários difusos e o governo com seus assessores atuam com

mais assertividade e poder. Ao transitar para o espaço da produção do texto da política, embora garantida a “voz” para todos os sujeitos, são os técnicos e especialistas e os profissionais de nível intermediário dos sistemas que se encontram em posse de maior poder. Já no contexto da prática, garantidas ainda as condições de participação e voz de todos os sujeitos, são os gestores escolares e professores quem detém maior poder de condução desses processos de formulação e implementação da política educacional. O que tal modificação na teoria inicial permitiu foi a compreensão de que há um processo intenso e contínuo de (re)formulações da política educacional, com a participação ativa dos diferentes sujeitos, e que impede que a política intencionada pelo governo e por seus assessores seja a mesma que se materializa nos outros níveis ou contextos.

Ainda na década de 1990, em outro trabalho de revisão de teoria, Ball e Bowe incluíram dois novos momentos do Ciclo das Políticas: o contexto dos resultados e efeitos (em que, garantidas as vozes dos diferentes sujeitos, uma determinada política sofre um processo contínuo de avaliação) e o contexto da estratégia política (em que a discussão sobre os efeitos e resultados da política é agenciada por diferentes sujeitos a fim de propor correções, ajustes, mediações e reconduções nos processos de formulação e implementação).<sup>1</sup>

É a partir desse importante referencial que gostaríamos de situar os processos de monitoramento e avaliação da política educacional. Em primeiro lugar, cumpre-nos assinalar que as políticas educacionais respondem a demandas socialmente formuladas em torno do direito à educação pública. Ou seja: a emergência de uma determinada política educacional depende da exigência que o tecido social lança sobre a estrutura política do Estado a fim de que este assuma uma nova responsabilidade nesse campo ou amplie o escopo (abrangência, qualidade) de uma responsabilidade já assumida anteriormente. O caso em tela neste relatório é a Educação Infantil, sobretudo das crianças entre 0 e 5 anos.

Embora possamos localizar a exigência por Educação Infantil nessa faixa etária como uma demanda produzida e manifesta pela sociedade brasileira desde, pelo menos, meados da década de 1980, foi só recentemente que essa exigência foi reconhecida pelo Estado e incluída em sua agenda. A partir desse momento, processando a demanda societária, o Estado

---

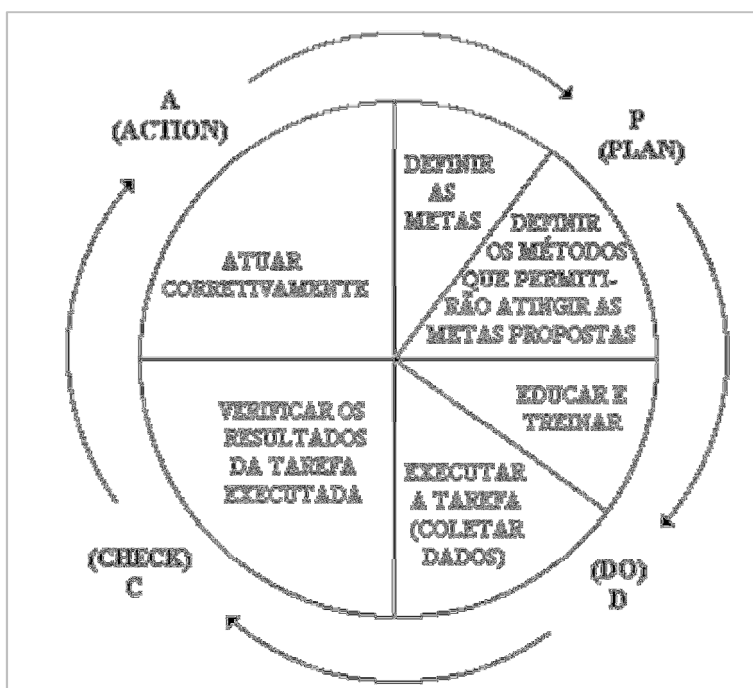
<sup>1</sup> Em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Ines Marcondes, Ball afirma que “o contexto da estratégia política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é a parte do processo através do qual as políticas são mudadas, podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação ou estratégia política” (Mainardes; Marcondes, 2009).

brasileiro passou a construir meios para atendê-la. Nesse processo, estando ainda no contexto da influência descrito por Ball, a escolha de quais formas seriam privilegiadas no atendimento a essa demanda foi (e ainda é) tenso, conflituoso, porque inclui vozes e sujeitos de diferentes filiações e campos políticos, buscando traduzir seus princípios e visões de mundo na formulação da política pública que atenderá a demanda societária por Educação Infantil.

Ainda que essa disputa seja permanente (e esteja, cada vez mais, tensionada entre os intelectuais e técnicos ocupados da formulação de políticas e programas), o Estado brasileiro, especialmente desde os anos de 1990, produziu o espaço e a oportunidade para que essa política pública ganhasse concretude. Construiu e expandiu uma rede de instituições públicas de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, sistematizou um conjunto de princípios e referenciais norteadores desse atendimento educacional e buscou estabelecer um conjunto de critérios para mensurar a qualidade que esse atendimento deve ou pode oferecer.

Abandonando, entretanto, uma leitura ingênua segundo a qual: (a) a gestação dessa política tenha sido capaz de formular um texto coeso e coerente em torno do que o Estado brasileiro acreditaria ser uma política de Educação Infantil e (b) essas etapas da implementação da política transcorreriam sem que houvessem embates, reinterpretações, resistências, sabotagens e desvios marcados pelas diferentes posições e táticas dos sujeitos envolvidos nesse processo; importa reconhecer a necessidade objetiva de construir processos de monitoramento das políticas de Educação Infantil levadas a cabo nos sistemas de ensino estaduais e, sobretudo, municipais, que vêm assumindo a responsabilidade última por sua concretização final e pela oferta do direito à Educação Infantil para as crianças de nosso país.

Enquanto o ciclo de políticas, assim como proposto por Ball, é uma tentativa teórica de explicar a dinâmica do processo de elaboração de políticas e de seus possíveis caminhos e desdobramentos, um sistema de monitoramento, como um procedimento de gestão, tenta captar a execução dessas políticas nos seus diferentes níveis e momentos. Um sistema de monitoramento não se constitui como a gestão dessas políticas, mas sim, uma parte dela. Desta maneira, a gestão de políticas públicas pode adotar alguns modelos de planejamento que podem subsidiar o monitoramento das ações. Um exemplo disto, é uma estratégia para o planejamento e o acompanhamento das políticas educacionais numa rede pública tal como a denominada Método de Melhorias ou PDCA (Plan, Do, Check, Act), que articula as atividades de planejamento, de execução, de verificação e de novas ações num ciclo, tal como apresentado no fluxograma abaixo:



Fonte: CAMPOS, V. F., 2004.

Na perspectiva do Ciclo PDCA, o planejamento é organizado por meio de uma metodologia semelhante ao planejamento estratégico, em que se identificam os problemas a ser alvo do plano de ação; as metas, constituídas de três partes (objetivo, prazo e valor); a análise detalhada do problema; a análise das causas mais importantes que provocaram o surgimento desse problema e o plano de ação, que é o produto do planejamento, em que estão registradas todas as ações que deverão ser tomadas e que, portanto, subsidiarão a próxima etapa: a execução. O sistema de monitoramento é uma ferramenta que pode subsidiar o planejamento fornecendo informações importantes sobre o funcionamento da rede, em especial, sobre a implementação das políticas.

A etapa seguinte, a execução (“DO”), consiste em colocar em ação as operações que foram definidas no plano de ação, o que exigirá, também, o treinamento das pessoas envolvidas para a execução do plano e também para a coleta dos dados que serão analisados no momento da verificação (“CHECK”)

O terceiro passo, portanto, é a análise ou verificação dos resultados alcançados e dados coletados. Quanto detectadas falhas nesse processo de verificação, o momento da ação (“ACT”), deverá proceder na correção dos erros, de modo a padronizar ações, procedimentos e garantir a eficácia do planejamento.

O Ciclo PDCA foi elaborado para ser utilizado como um modelo dinâmico, e, portanto, possui um caráter processual.

De acordo com Nascimento (2011), “A utilização do Ciclo PDCA envolve várias possibilidades, podendo ser utilizado para o estabelecimento de metas de melhoria providas das diretrizes da alta administração, com o objetivo de coordenar esforços de melhoria contínua, enfatizando que cada programa de melhoria deve começar com um planejamento cuidadoso (definir uma meta), resultar em ações efetivas, em comprovação da eficácia das ações, para enfim, obter os resultados da melhoria que garantem a sobrevivência da empresa. Outra aplicação do método é na resolução de problemas crônicos ou críticos, que prejudicam o desempenho de um projeto ou serviço qualquer [...]” (p. 4)

No escopo do projeto *Ambientes de unidades municipais de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: uma proposta de formação e avaliação*, e levando em conta as possibilidades e os limites que a trajetória formativa desenvolvida e os resultados dos processos de avaliação levados a cabo oferecem, apresentamos algumas considerações a respeito da proposição de um sistema de monitoramento das políticas de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

### **Sugestões de campos para o monitoramento das políticas e práticas educativas**

O presente estudo construiu, no campo da avaliação, uma fotografia específica da rede de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos do Rio de Janeiro a partir de alguns instrumentos, quais sejam: a) a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-Revised) e a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-Revised); b) um questionário para as equipes gestoras. A partir dessa fotografia, alguns elementos emergiram como campos prioritários de atenção para o investimento na melhoria da qualidade das práticas educativas desenvolvidas nessas unidades. É justo esperar que, de posse dessa análise, haja condição ideal para a propositura de referências para o monitoramento dos programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em alguma medida, é o que apresentaremos a seguir. Entretanto, coerentemente com os princípios que inspiram as correntes mais progressivas e críticas da análise de políticas públicas, é imprescindível que assinalemos três cuidados fundamentais na análise das referências que proporemos:

- a) reconhecer o caráter extremamente dinâmico (e por vezes tenso) dos processos de

formulação e implementação dos programas e projetos. A atuação dos sujeitos sociais nos diferentes níveis dessa implementação gera um intenso processo de reinterpretação e tradução dos pressupostos e das estratégias enunciadas desde os gabinetes, que estão relacionadas tanto às experiências anteriores e trajetórias individuais e coletivas desses sujeitos quanto às condições nas quais exercem suas atividades. Assim, um programa ou projeto de governo se torna outro na medida em que ganha a coautoria dos sujeitos das diferentes instâncias e níveis responsáveis por sua implementação.

b) reconhecer o contexto mais amplo da agenda política do Governo Federal e as peculiaridades de seu pacto federativo, que apenas recentemente construiu uma rede de compromissos em torno do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos e produziram um conjunto de referências políticas e técnicas que enunciam critérios de abrangência (e expansão) e de qualidade para esse atendimento. No município do Rio de Janeiro, em particular, importa compreender a recente aceleração da universalização e as questões de infraestrutura que essa escolha política fizeram emergir, cabendo-lhe assim a responsabilidade de monitorar seus serviços. Este estudo representa um primeiro esforço de identificar aspectos que impactam a prática das unidades de EI ;

c) ter em mente que as referências que apresentaremos a seguir respondem apenas por uma parcela das questões e dilemas que se colocam em torno da construção de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. Os instrumentos com os quais atuamos para a conformação do processo avaliativo apresentam limites metodológicos e técnicos que impedem sua extrapolação a ponto de que pudessem abranger toda a complexidade e os diferentes níveis e instâncias em que a política de Educação Infantil é tecida e materializada. Assim, para além das referências que estamos apontando, é altamente recomendável que sejam provocados olhares complementares (sobretudo nas dimensões da organização administrativa e financeira da Secretaria e da gestão dos órgãos intermediários do sistema de ensino). É importante manter diálogo com a rede no sentido de verificar as tendências existentes no que diz respeito à execução do trabalho pedagógico, além de acompanhar, por exemplo, a rotatividade de profissionais nas escolas, a entrega dos materiais, etc.

A análise dos resultados produzidos pela aplicação dos diferentes instrumentos eleitos nesta pesquisa revelou alguns campos em que o monitoramento das políticas e práticas educativas poderia garantir avanços importantes na qualidade da Educação Infantil oferecida



às crianças.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a natureza dos instrumentos estabelece restrições à definição de todos os campos em que deveria incidir um processo de monitoramento das políticas e práticas educativas, e que, portanto, a seleção que apresentamos precisará certamente ser complementada com outras formas de levantamento de dados que a rede já possui. Isso significa reconhecer e cuidar adequadamente das diferentes formas de coleta e sistematização das informações sobre a rede, desde sistemas federais (Censo Escolar, Censo do IBGE, outros levantamentos do Inep etc.), passando por bases de dados de nível estadual e chegando até as bases de dados que já estão organizadas ou precisariam ser organizadas em nível local pela Secretaria de Educação. Num movimento sistêmico, somente a partir de todo esse conjunto de dados é que é possível contextualizar e dar sentido a cada parcela da informação ou a cada análise singular de uma dada situação explicitada num indicador.

Também é preciso que situemos essa nossa sugestão de dimensões para o monitoramento nas possibilidades, nos limites e nos interesses estratégicos da rede de ensino do Rio de Janeiro.

Na tabela que segue, a primeira coluna apresenta as dimensões em que consideramos assertiva a incidência do monitoramento. Na sequência, três colunas apresentam exemplos de indicadores nos três níveis de concretização da política educacional. Sublinhamos que esses exemplos não esgotam, evidentemente, os observáveis que podem ser propostos em cada um dos campos, e que a lista de indicadores em cada campo deve ser considerada, evidentemente, à luz das possibilidades concretas da coleta e da análise de dados.

Vale ressaltar que a proposta que segue tem um caráter mais generalista e contempla as discussões indicativas de monitoramento que resultaram dos diferentes instrumentos de análise que articulamos. Assim, as dimensões propostas englobam elementos que apareceram nas várias fases do processo de avaliação.

| dimensão   | níveis da concretização da política educacional   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | gestão do sistema de ensino   | gestão das unidades escolares   | gestão das práticas pedagógicas   |
| Prédios e espaços  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção de prédios escolares atende aos padrões básicos de infraestrutura, previstos pelo MEC</li> <li>- O sistema de ensino realiza em tempo adequado as reformas estruturais solicitadas pelos gestores escolares.</li> <li>- A aquisição de bens duráveis é realizada de forma ágil, garantindo a continuidade e estabilidade das ações de todas as unidades.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar garante o cuidado e a preservação do prédio escolar nas condições de limpeza, pequenos reparos e cuidado com equipamentos.</li> <li>- A gestão escolar procede a levantamento contínuo das necessidades de reforma e ajustes de infraestrutura e toma as decisões para encaminhar as necessidades às instâncias superiores.</li> <li>- A gestão escolar garante que os espaços educativos funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares organizam a sala de atividades de forma a privilegiar a autonomia dos bebês e das crianças no acesso e uso dos brinquedos, livros e outros materiais.</li> <li>- Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês e das crianças em diferentes espaços da unidade escolar.</li> <li>- Professores e auxiliares organizam os espaços em que as atividades acontecem garantindo limpeza e organização.</li> </ul> |
| Estratégias de desenvolvimento profissional e condições de trabalho e carreira | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino prevê contratação de profissionais por meio de concursos públicos com regularidade, de forma a garantir a continuidade das atividades.</li> <li>- O sistema de ensino prevê um plano de carreira adequado para os profissionais da EI, assegurando evolução funcional.</li> <li>- O sistema de ensino prevê programas de formação continuada para todos da equipe pedagógica dentro da jornada regular de trabalho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar organiza espaços e tempos adequados para a formação em serviço.</li> <li>- A gestão escolar atua diretamente na formação continuada dos professores e auxiliares, acompanhando e supervisionando suas práticas.</li> <li>- A gestão escolar prevê momentos de estudo individuais e coletivos para os professores e auxiliares e os estimula a continuarem estudando.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada.</li> <li>- Professores e auxiliares realizam cursos, oficinas ou outras modalidades de atividade formativa por conta própria.</li> <li>- Professores e auxiliares realizam o registro reflexivo de sua prática cotidiana e a discutem com seus pares.</li> </ul> <p style="text-align: right;">[...]</p>  |

| dimensão                                 | níveis da concretização da política educacional  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | gestão do sistema de ensino  | gestão das unidades escolares   | gestão das práticas pedagógicas   |
| Práticas de cuidado                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino garante a quantidade e a disponibilidade dos materiais necessários à alimentação, higiene, sono e primeiros socorros das crianças.</li> <li>- O sistema de ensino estabelece e dissemina orientações específicas para os momentos e ações de cuidados com as crianças.</li> <li>- O sistema de ensino garante que haja formação continuada para os professores e auxiliares no campo dos cuidados.</li> <li>- O sistema de ensino garante informações e ações de formação sobre procedimentos para práticas de cuidados executadas pelos adultos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar acompanha e supervisiona os momentos de cuidados com as crianças, orientando os professores e auxiliares quanto à melhor maneira de realizá-los.</li> <li>- A gestão escolar orienta para que ocorram interações adequadas nos momentos de cuidado, privilegiando o caráter educativo.</li> <li>- A gestão escolar dialoga adequadamente com a gestão do sistema de ensino de forma a garantir a disponibilidade regular dos recursos necessários às práticas adequadas de cuidados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares realizam regular e adequadamente as práticas de cuidados com as crianças nos momentos de higiene, alimentação e sono.</li> <li>- Professores e auxiliares procedem às práticas de cuidado garantindo boas interações com as crianças.</li> <li>- Professores e auxiliares dialogam adequadamente com os outros profissionais de apoio para garantir que haja qualidade das práticas de cuidados.</li> <li>- Professores e auxiliares utilizam as informações adquiridas nas ações de formação sobre os cuidados.</li> </ul> |
| Estratégias para o envolvimento dos pais | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino prevê calendário escolar contemplando momentos sistemáticos de encontro com as famílias das crianças.</li> <li>- O sistema de ensino encoraja a formação de Conselhos e Associações com representantes da comunidade escolar para tomada de decisões.</li> <li>- O sistema de ensino oferece orientações e programas de apoio para que as escolas desenvolvam atividades e situações produtivas de interação com as famílias das crianças.</li> <li>- O sistema de ensino prevê formas de articulação da política educacional com as demais políticas sociais de apoio e atenção às famílias (assistência social, saúde, habitação, segurança pública etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As Unidades Escolares realizam reuniões de pais com regularidade e propõem outros momentos de encontro com as famílias das crianças.</li> <li>- As Unidades Escolares acolhem adequadamente as famílias que apresentam alta vulnerabilidade social, inscrevendo-as na rede de direitos e políticas sociais adequadamente.</li> <li>- As Unidades Escolares garantem a participação das famílias na gestão da Unidade, através de Conselhos de Pais, Associações e outras modalidades.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares recebem adequadamente as famílias nos momentos de chegada e saída das crianças.</li> <li>- Professores e auxiliares estabelecem formas regulares de comunicação oral e escrita com as famílias (agenda da criança, telefonemas ou outras estratégias).</li> <li>- Professores e auxiliares encaminham adequadamente, com a gestão escolar, os casos em que identificam alta vulnerabilidade social nas famílias das crianças ou situações familiares que colocam a criança em risco.</li> </ul>                             |

[...]

| dimensão                           | níveis da concretização da política educacional  |   |  |
|------------------------------------|--|---|--|
|                                    | gestão do sistema de ensino  | gestão das unidades escolares   | gestão das práticas pedagógicas  |
| Organização do trabalho pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino estabelece, divulga e dissemina proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas para toda a rede de ensino.</li> <li>- O sistema de ensino oferece e estimula a autonomia das escolas no desenho e implementação de projetos institucionais e lhes dá apoio financeiro e técnico com frequência adequada.</li> <li>- O sistema de ensino estabelece espaços e tempos voltados ao acompanhamento e supervisão da prática pedagógica dos professores e auxiliares.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola discute com frequência as orientações e pressupostos das orientações curriculares do município para a Educação Infantil.</li> <li>- O projeto pedagógico da escola está alinhado com as diretrizes curriculares nacionais e com as orientações curriculares municipais estabelecidas para a Educação Infantil do município.</li> <li>- A escola conta com uma rotina de trabalho pedagógico, baseada na compreensão compartilhada do seu projeto político-pedagógico.</li> <li>- A unidade garante supervisão pedagógica regular e reuniões para planejamento pedagógico para todos os profissionais da equipe pedagógica.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares elaboram o plano de atividades que desenvolvem com os bebês e crianças pequenas ancorados nas orientações curriculares do município e no projeto pedagógico da unidade/escola.</li> <li>- Professores e auxiliares desenvolvem uma rotina de trabalho, de acordo com o projeto político-pedagógico.</li> <li>- Professores e auxiliares propõem interações de diferentes naturezas (em pequenos grupos, em duplas, em grandes grupos), com diferentes propósitos (realizar uma tarefa, brincar, realizar cuidados pessoais etc.) e em diferentes espaços da escola.</li> <li>- Professores e auxiliares frequentam regularmente supervisão pedagógica e ações de formação internas.</li> </ul> |
| Linguagem oral e escrita           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino assegura a existência de condições objetivas que garantam a circulação de diferentes suportes da linguagem escrita na escola (livros, revistas, jornais, computadores etc.).</li> <li>- O sistema de ensino explicita, em sua proposta curricular e nas orientações que dissemina na rede, a importância e as formas privilegiadas para o trabalho com a oralidade e com as práticas de leitura e escrita.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As unidades escolares garantem que os diferentes suportes da linguagem escrita estejam acessíveis e em bom estado para a utilização pelos bebês e crianças.</li> <li>- As unidades escolares garantem que haja um trabalho sistemático de todos os profissionais da escola para favorecer interações linguísticas de qualidade entre os adultos e as crianças, em todos os momentos da rotina e em todos os espaços da escola.</li> <li>- As unidades escolares favorecem situações em que as crianças e os bebês possam interagir uns com os outros e com os adultos, em espaços diversificados nos quais a linguagem oral ganha contornos específicos (peças de teatro, atividades de música etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares oferecem às crianças momentos e situações bem planejadas de contato com os diferentes suportes da linguagem escrita.</li> <li>- Professores e auxiliares oferecem às crianças oportunidades de interação em que a linguagem oral é explorada nos seus diferentes registros e gêneros.</li> <li>- Professores e auxiliares conversam com bebês e crianças nos mais diferentes momentos de cuidado, brincadeira, orientação, alimentação, sono, entre outros.</li> <li>- Professores e auxiliares desenvolvem diferentes tipos de diálogo, não se limitando apenas a dar instruções e descrever ações simples.</li> </ul>  |

[...]

| dimensão   | níveis da concretização da política educacional  |  |   |
|------------|--|--|---|
|            | gestão do sistema de ensino  | gestão das unidades escolares  | gestão das práticas pedagógicas   |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais, equipamentos e brinquedos são adquiridos regularmente para distribuição equitativa na rede.</li> <li>- A compra é feita em número suficiente, de maneira a suprir as necessidades e demandas das unidades e de seus projetos pedagógicos.</li> <li>- A distribuição é acompanhada de maneira a garantir a chegada dos recursos no tempo previsto e adequado.</li> <li>- A compra é feita a partir das solicitações das unidades/CREs de maneira a possibilitar o trabalho com as crianças em todas as áreas do currículo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As unidades garantem a distribuição de equipamentos, materiais e brinquedos para o desenvolvimento de atividades conforme previsto no projeto pedagógico da unidade.</li> <li>- As unidades mantêm suas turmas equipadas, fazendo substituições quando necessário para não prejudicar o desenvolvimento de atividades diversificadas e planejadas.</li> <li>- As unidades selecionam e indicam para as CREs e a SME os diferentes tipos de materiais, brinquedos e equipamentos necessários para a execução de seu projeto pedagógico.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares garantem que todas as crianças utilizem os equipamentos, materiais e brinquedos durante o desenvolvimento de atividades nos vários espaços da unidade.</li> <li>- Professores e auxiliares planejam atividades inspirados nas orientações curriculares, de maneira que as crianças tenham acesso a temas das várias áreas de conhecimento.</li> <li>- Professores e auxiliares organizam a sala de atividades de modo a deixar os recursos acessíveis às crianças diariamente.</li> </ul> |

Pretende-se aqui enfatizar o fato de que todas as ações desenvolvidas para e com as crianças no espaço da unidade estão diretamente relacionadas com a cadeia de ações advindas das políticas estabelecidas pelo município numa relação de cooperação e coautoria entre os gestores e a equipe pedagógica. Constituem essa cadeia de ações: todas as questões relacionadas aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e suas diferentes funções e atribuições; ações de formação; a legislação e a documentação produzidas para o funcionamento da rede e das unidades; as condições da infraestrutura atual (e em construção) e sua manutenção; as orientações curriculares e pedagógicas elaboradas pela SME, discutidas e distribuídas em rede; o fornecimento/a aquisição e a substituição de materiais, brinquedos, livros e equipamentos; a disponibilidade de recursos financeiros; a infraestrutura para alimentação, cuidados e sono; a segurança e a proteção de todos nos seus locais de trabalho.

Embora haja diferenças nas atribuições de cada instância da rede municipal, todas elas contribuem para a formação dessa cadeia de ações, e o sucesso dela depende da sintonia entre as diferentes instâncias que, no caso da rede do município do Rio de Janeiro, são a SME Central, as CREs e as unidades (e ainda outras que dão suporte às ações das unidades, como o instituto Helena Antipoff). Apesar de haver diferenças expressivas entre as unidades da rede

municipal do Rio de Janeiro, essas diferenças não podem, no entanto, ser produto de negligência, omissão ou dificuldade de um dos níveis de gestão; pelo contrário, deve decorrer das diferenças contextuais e da demanda expressa pela e na comunidade em que as unidades estão inseridas. Compreendendo-o dessa forma, as necessidades das unidades e suas dificuldades em executar o seu plano de ação devem ser tratadas de maneira a minimizar as diferenças de cunho administrativo e de gestão pedagógica atendendo às demandas do grupo das unidades em questão. Esse movimento de interpretar e executar as políticas em conjunto faz parte do processo de melhoria da qualidade do trabalho com crianças pequenas. É, portanto, no fluxo dessa cadeia que o monitoramento deve se centrar. Esforços devem ser feitos para tornar visível esse fluxo, de maneira a possibilitar o controle do fluxo das ações no nível da gestão e das práticas pedagógicas.

### **Processos de avaliação e processos de monitoramento**

Embora possam estar densamente relacionados, os processos de avaliação e monitoramento podem ser compreendidos como duas instâncias ou momentos distintos.

A avaliação de políticas públicas é uma atividade fortemente política, porque orientada por uma determinada concepção ou visão de mundo que demarcará: (i) quais os problemas, as demandas ou as questões sociais consideradas relevantes; (ii) do conjunto dessas questões, quais devem ser incluídas na agenda política e, portanto, exigir a formulação de um programa ou projeto; (iii) dentre as diferentes opções para solucionar uma mesma questão da agenda, qual será eleita e a partir de quais critérios; (iv) como serão agenciados e alocados os recursos financeiros e políticos para a implementação dessa solução; (v) que resultados esperar da solução escolhida e em quanto tempo; (vi) como medir e devolver para o tecido societário o conjunto de efeitos e impactos que a solução eleita foi capaz de concretizar.

De pronto, situamos a avaliação de políticas públicas num espaço político-técnico bastante arenoso, com fortes dilemas a superar. Entretanto, isso não significa declarar a impossibilidade da avaliação. Justamente, por estar circunscrita ao coração da formulação, implementação e legitimação das políticas públicas, a avaliação merece atenção contínua dos gestores públicos e deve estar na prioridade de suas preocupações.

O avanço no campo da avaliação de políticas públicas no Brasil, sobretudo após a década de 1980, já nos permite compreendê-la como uma prática que tem por objetivos: (i) descrever e avaliar uma realidade social específica em que o Estado pretende criar e implementar uma intervenção (algo que poderia ser nomeado de “etapa diagnóstica”); (ii) descrever e analisar os resultados dessa intervenção do Estado no que se refere aos objetivos descritos para sua intervenção; e (iii) descrever e analisar os impactos societários que a consecução ou não dos objetivos descritos na intervenção puderam produzir.

A partir dessa compreensão, é possível considerar ao menos dois tempos da avaliação: uma avaliação *ex-ante*, na qual se coletam e valoram dados da realidade inicial em que se pretende realizar uma intervenção e se verificam as lacunas, os desafios e as prioridades para a formulação de um programa, e uma avaliação *ex-post*, na qual se coletam e valoram dados da realidade final (ou posterior à intervenção) e se verificam os efeitos e resultados dessa intervenção, buscando relações de causalidade provável. Tanto num caso como noutro, a avaliação tem caráter pontual, isto é, episódico em relação à realidade que se pretende modificar. O resultado de uma prática avaliativa (seja antes ou depois de uma intervenção) é sempre uma fotografia estática.

Evidentemente, considerando o caráter dinâmico e indissociável das práticas sociais, ainda que uma determinada avaliação verifique que aconteceram mudanças na direção esperada pelo programa ou projeto, isso não significa dizer, automaticamente, que essa mudança ocorreu exclusivamente em função das estratégias ou medidas assumidas pelo programa ou projeto. Da mesma forma, ainda que uma determinada avaliação verifique que as mudanças esperadas não aconteceram, isso não significa dizer, automaticamente, que falhas ou incompletudes do programa ou projeto impediram essas mudanças. No campo das políticas e programas sociais, o ponto-chave da avaliação é identificar um grau de pertinência das intervenções propostas em relação à possibilidade de sua contribuição para as mudanças esperadas, considerando a pluralidade de outras variáveis impossíveis de serem previstas ou isoladas.

O monitoramento de políticas sociais, por sua vez, se constitui em um conjunto de práticas focadas no acompanhamento contínuo de uma determinada intervenção do Estado num campo ou área que se enunciou prioritário ou num campo ou área em que a sociedade civil considera ser estratégica a atuação do Estado. Uma vez que o Estado assuma, em sua agenda política, o compromisso com determinada demanda ou causa, pode, ele mesmo, criar

mecanismos para monitorar se os programas e políticas que elaborou para sustentar esse compromisso estão sendo levados a cabo adequada e satisfatoriamente.

Vale ressaltar, entretanto, que determinadas causas ou demandas sociais que o Estado julga importantes terminam por não fazer parte de sua agenda política. Isto pode decorrer da baixa articulação ou representação política dos setores sociais demandantes e – por consequência – de sua atuação pouco expressiva na arena da influência e/ou da insuficiência de recursos (técnicos, financeiros, jurídicos) que garantam ao Estado a possibilidade de assumir tal demanda.

Quando uma determinada demanda social não ocupa a agenda política e de governo ou quando, mesmo tendo lugar nessa agenda, a resposta política do Estado ainda não satisfaz as necessidades que emergem do tecido social, também é possível que se construam mecanismos de monitoramento capazes de medir sua evolução. Em geral, tais mecanismos emergem da sociedade civil organizada ou dos espaços de produção de conhecimento (universidades, institutos de pesquisa). Quando tornados públicos e discutidos na arena social, os dados referentes a esse monitoramento se convertem numa estratégia importante de influência nas decisões do Estado.

No Brasil, a Educação Infantil é um compromisso já assumido pelas três instâncias de governo (União, Estados e Municípios). Todavia, embora tal compromisso esteja afirmado e consolidado na nossa estrutura jurídico-institucional e reafirmado nas agendas políticas dos diferentes governos, ainda carecemos dos recursos técnicos e financeiros capazes de oferecer uma resposta plena às necessidades da sociedade brasileira.

Seja quando operado pelo próprio Estado, seja quando operado em instâncias sociais distintas, o monitoramento oferece um quadro dinâmico da evolução de um determinado programa ou política (tanto das suas condições de execução quanto das mudanças parciais de realidade que ele está sendo capaz de operar) ou um quadro dinâmico da evolução de uma determinada demanda ainda não atendida pelo Estado.



## **Referências para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil**

### **Monitoramento de políticas educacionais: os três níveis da concretização da política**

Se compreendemos a formulação e a implementação das políticas educacionais como processos dinâmicos, tensos e negociados entre diferentes sujeitos e atores, coerentemente, precisamos assumir o monitoramento das políticas educacionais de forma a considerar a imprescindível relação dialógica e dialética entre três instâncias distintas da concretização dessas políticas: a gestão dos sistemas e redes de ensino (no nível central e nos níveis intermediários), a gestão das unidades escolares e a gestão das práticas pedagógicas.

A garantia do efetivo direito à educação (acesso, permanência com aprendizagem e sucesso na escolarização) depende, sempre, da integração de esforços e contribuições dessas três instâncias, com suas características, limitações e possibilidades. Não seria razoável atribuir a uma das três instâncias acima mencionadas responsabilidade exclusiva ou única para com a garantia desse direito.

O que estamos afirmando é que as redes de ensino e as escolas, como unidades dessas redes, realizam, cotidianamente, a gestão de políticas e práticas educativas. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores, técnicos das secretarias de educação e secretários de educação disponibilizam (na medida que consideram suficiente, possível ou adequada) meios e condições para o atendimento educacional da população sob sua responsabilidade.

No caso da Educação Infantil no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação, as diferentes coordenadorias, as instituições diretas ou conveniadas e seus diferentes profissionais se organizam para garantir, o quanto possível, a universalização e a qualidade adequada desse direito. Neste sentido, um sistema de monitoramento pode auxiliar a efetividade dos esforços coletivos para a implementação dessas políticas para a educação infantil garantindo o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Com a implementação de um sistema de monitoramento que acompanhe o processo de desenvolvimento das ações nas unidades da educação infantil, haverá subsídios para a formulação de novas políticas e melhorais das práticas educativas. Trata-se de fortalecer o ciclo PDCA, na perspectiva do planejamento estratégico, sobretudo a etapa de verificação dos resultados alcançados (Check); etapa que na ausência de mecanismos e práticas rotineiras e objetivas de monitoramento impede uma adequada

retroalimentação das informações importantes para gestão. Isto é de vital importância frente aos vultosos investimentos que estão sendo feitos pela Secretaria Municipal de Educação, em termos de infraestrutura, materiais e recursos humanos.

Numa primeira aproximação, podemos identificar um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados pelos gestores do sistema ou rede de ensino, que atuam na instância central ou regional (Secretaria de Educação, Coordenadorias de Educação e outros órgãos de gestão): o financiamento e a execução da construção e da reforma dos prédios escolares; a aquisição e a distribuição de bens de consumo e materiais didático-pedagógicos em quantidade, qualidade e diversidade adequadas; a contratação e a oferta da formação continuada para seus educadores (incluindo diretores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio etc.); a elaboração e a disseminação da proposta curricular da rede de ensino; o acompanhamento cotidiano da gestão escolar via equipe de supervisão, entre outros.

Numa segunda aproximação, considerando cada uma das escolas da rede de ensino, podemos identificar também um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados por gestores escolares (diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos) e que garantem os meios objetivos para que cada escola se torne um lugar adequadamente organizado para as práticas educativas que se deseja realizar: a (re)organização do tempo e dos espaços no currículo escolar; o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e demais profissionais da equipe; a manutenção e a organização dos bens de consumo e dos materiais e recursos didático-pedagógicos de forma a atender às necessidades do trabalho pedagógico; a proposição de reformas e/ou aquisições de materiais; a gestão do quadro de profissionais da escola; a criação e a manutenção regular de espaços e tempos para o planejamento e para a discussão coletiva do projeto pedagógico da escola, entre outros.

De maneira complementar, é possível ainda uma terceira aproximação, a qual nos permite identificar um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados pela equipe de professores e/ou auxiliares de professores das turmas que funcionam em cada escola para garantir o acolhimento adequado de cada criança e a existência de boas situações promotoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento: o planejamento das atividades educativas propostas; a escolha e a utilização de recursos didático-pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; a

observação e o registro dos sucessos e das dificuldades apresentadas pelos bebês e pelas crianças; o diálogo permanente com as famílias; o investimento afetivo na relação com sua turma, entre outras coisas.

O direito à educação está localizado na intersecção produtiva entre essas diferentes instâncias da gestão das políticas e práticas educativas. Nesse sentido, um processo de monitoramento da qualidade da oferta do direito à educação precisará interrogar, em cada instância, quais são os insumos, processos, produtos e dificuldades que os sujeitos têm encontrado na sua atuação cotidiana.



### **Propósito e sentido do monitoramento das políticas e práticas educativas**

Os estudos e pesquisas no campo da gestão de programas sinalizam que podemos compreender o monitoramento de projetos, programas e políticas a partir de, pelo menos, três perspectivas: a) uma perspectiva de cunho descritivo, em que o monitoramento funciona como uma avaliação de processo, descrevendo cada etapa do cumprimento de determinado projeto, programa ou política de forma a configurar subsídios para o gerenciamento; b) uma perspectiva focada na prestação de contas ou *accountability*, em que o monitoramento funciona para fundamentar a divulgação e circulação pública de dados sobre o andamento de um determinado projeto, programa ou política aos interessados direta ou indiretamente em seu andamento e nos resultados que estão sendo atingidos; e c) uma perspectiva formativa, em que o monitoramento funciona como etapa de reflexão na e sobre a prática e como elemento organizador e norteador das ações dos sujeitos envolvidos na implementação de um projeto, programa ou política.

Importa ressaltar que é apenas no plano teórico que essas três dimensões podem ser

compreendidas separadamente. No plano concreto, interagem, em alguma medida, essas três modalidades de monitoramento. Na definição de quais mecanismos e estratégias serão eleitas para o monitoramento de políticas e de práticas educativas, entretanto, deve-se ter em mente qual perspectiva será privilegiada. Dependendo da perspectiva privilegiada, definir-se-á o tipo de dados coletados, a forma e o tempo da análise, o mecanismo de comunicação dos dados aos diferentes interessados e a relação entre o monitoramento e a tomada de decisões no projeto, programa ou política.

Em situações nas quais o foco dos processos de monitoramento recai no gerenciamento das etapas de execução de uma política ou programa, é possível garantir maior assertividade no controle de sua implementação. Entretanto, em geral, os processos de monitoramento desse tipo são altamente centralizados sob a condução de um gestor (ou de uma equipe gestora) que não necessariamente precisaria tornar públicos os dados ou as informações sobre a ação de monitoramento ou os resultados parciais dos quais toma conhecimento. Assim, os modelos de monitoramento focados no gerenciamento podem se demonstrar pouco democráticos e pouco formativos para os sujeitos envolvidos na implementação de uma política ou programa, produzindo, como efeito colateral, baixo grau de comprometimento com os resultados esperados ou mesmo baixo grau de compreensão quanto às metas a serem perseguidas.

Noutra perspectiva, sistemas de monitoramento ancorados com maior força na perspectiva de prestação de contas aos sujeitos direta ou indiretamente interessados nos resultados de uma política ou programa respondem a uma necessidade bastante concreta de legitimação das escolhas de foco e estratégia. Ao sinalizar aos interessados o andamento das ações de um determinado programa ou política e dar-lhes chances de compreender e avaliar sua pertinência e potência, esses sistemas de monitoramento podem garantir a participação democrática dos sujeitos e tendem a aumentar os graus de envolvimento/comprometimento com as ações que precisam ser desempenhadas. Todavia, a mera divulgação ou socialização de dados não garante uma adequada apropriação ou mesmo julgamento/valoração a respeito do andamento de um programa ou de uma política. É preciso que se garanta que esses dados tenham um contexto adequado de recepção e encontrem interlocutores preparados para interpretá-los ajustadamente. Caso contrário, os efeitos da transparência pretendida são invertidos: o excesso de dados e informações ou sua inadequada apresentação e interpretação

produzem ruídos muitas vezes devastadores para o andamento do programa ou política.

Numa terceira perspectiva, os processos de monitoramento comprometidos com a formação dos sujeitos envolvidos na implementação de uma dada política ou programa conseguem favorecer mais assertivamente uma participação sustentável e positiva das diferentes pessoas. Garantindo momentos de discussão e reflexão a respeito da natureza do processo de monitoramento (sobre como os dados são coletados e analisados, e sobre quais indicações oferecem para a continuidade das ações), a perspectiva formativa permite que haja maior grau de confiabilidade na rede que sustenta o programa ou política, e que os dados resultantes de monitoramento façam, de fato, sentido objetivo para os sujeitos que estão envolvidos em todo o processo de ação.

A realidade das políticas e práticas educativas numa rede com a complexidade da do Rio de Janeiro exige dos gestores que o monitoramento responda, de alguma forma, às três necessidades (a avaliação processual do avanço das políticas e das práticas planejadas, a adequada comunicação aos diferentes interessados a respeito do *status* e da qualidade dessas políticas e práticas e a reflexão sobre a prática e sobre os resultados da prática educativa posta em prática, numa perspectiva formativa e orientadora).

Para tanto, importa assegurar alguns cuidados:

a) No que diz respeito à **definição dos indicadores** que deverão orientar o processo de coleta e análise de dados e informações, importa assegurar que esses indicadores tenham **relevância e pertinência** aos processos de trabalho da rede, e que sejam capazes de **revelar elementos que devem ser priorizados na tomada de decisões**. Os indicadores devem ser organizados de forma a garantir uma leitura atenta da realidade **dos três níveis da gestão** e, também, da qualidade dos fluxos entre esses três níveis de concretização da política educacional.

b) De forma coerente com a definição dos indicadores, é preciso definir, com clareza, a **participação dos sujeitos** nos processos de coleta e análise de dados de monitoramento. Isso significa garantir que, nos três níveis de concretização da política educacional, haja instâncias de coleta de dados e instâncias de análise de dados. Tal mecanismo favorece o comprometimento e a corresponsabilização dos agentes, implicando-os nos processos de

tomada de decisão.

c) Os processos escolhidos para a **coleta de dados** devem favorecer que os agentes falem do que sabem, ou seja, apresentem e disponibilizem informações no escopo em que efetivamente atuam e exercem governabilidade. Assim, a equipe de professores e auxiliares deve fornecer informações sobre o andamento das atividades educativas, sobre as interações que estabelecem com os bebês e crianças e entre si, sobre a progressão das aprendizagens e do desenvolvimento etc. Já os gestores escolares devem oferecer informações e dados sobre os fluxos de trabalho entre os agentes, sobre a estrutura física e as necessidades de construção e reforma da unidade, sobre a gestão de pessoas etc. No nível da gestão do sistema, os supervisores e técnicos devem fornecer informações sobre as necessidades de recursos humanos que a rede apresenta, sobre a implementação da proposta curricular etc. No caso da educação infantil, instrumentos que avaliam os ambientes podem ajudar os profissionais a melhorar seu trabalho na medida em que se familiarizam com eles e em decorrência desse uso, pode implementar um sistema de monitoramento em que os profissionais também façam uso das informações geradas por ele. As capacitações para os profissionais das unidades são importantes estratégias para discutir sobre este acompanhamento das ações dos vários níveis da rede municipal.

d) Os processos escolhidos para a **análise e a comunicação dos resultados do monitoramento** devem garantir que haja um diálogo produtivo e reflexivo nas diferentes instâncias da concretização da política e entre os diferentes níveis. Também devem privilegiar a tomada de decisões com autonomia cabível. Nesse quesito, importa aprofundar um pouco a abordagem dessas duas formas de atuação. De um lado, o trabalho educativo está ancorado na qualidade e na aderência dos fluxos de trabalho **entre** os diferentes níveis e os diferentes sujeitos. Ou seja: é preciso garantir graus elevados de **coesão e coerência** nas ações e intenções de gestores da rede ou sistema, de gestores escolares e da equipe de professores. Por outro lado, caso esse fluxo apresente graus significativos de coesão e coerência, mas não seja evidente o comprometimento de cada um dos sujeitos em cada um dos níveis com as responsabilidades e os compromissos que estão no seu horizonte de atuação, certamente, haverá prejuízo grande aos objetivos traçados na política ou programa. Assim, é preciso haver **corresponsabilização** no plano interinstitucional e **comprometimento** singular de cada uma das instâncias e dos sujeitos que nelas atuam.

e) Os indicadores eleitos para o monitoramento de um programa ou política precisam ser encarados em sua dinamicidade e historicidade: ou seja, é preciso estar claro que uma

configuração específica de indicadores pode atender às necessidades de monitoramento de uma dada política no momento presente, mas, no médio e longo prazo, os dados contextuais e conjunturais podem exigir uma revisão dessa configuração e a adoção de novos e diferentes indicadores. Tal cuidado, evidentemente, não pode deixar de considerar a necessidade de um grau adequado de estabilidade dos processos de mensuração, sem o qual a noção de monitoramento como prática contínua de observação (processual) resultaria prejudicada.



## 6 RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS



## 6 Considerações finais

Em defesa da ideia de que um sistema de monitoramento trata de acompanhar os movimentos que a rede faz para alcançar as metas estabelecidas, consideraram-se as várias etapas cumpridas neste projeto, a seguir sintetizadas, como importantes dados para o processo de reflexão, elaboração e implementação de um sistema de monitoramento.

As ações de formação dos gestores da gerência de Educação Infantil, dos gerentes de educação das CREs, dos diretores, suas eventuais e coordenadores pedagógicos das unidades municipais de Educação Infantil foram muito importantes para o desenvolvimento do projeto, e muito bem situadas no início dele. Nas muitas reuniões que fizemos com esse grupo de gestores, pareceu muito clara a demanda pelo desenvolvimento de ações que estejam constantemente orquestradas, tanto no sentido do seu desencadeamento como no das tantas distribuições de recursos que ocorrem durante todo o ano letivo. Isto quer dizer que existem questões que impedem essa orquestração: há limitações concretas à realização e ao acompanhamento do trabalho com as crianças em cada unidade municipal, como, por exemplo, o número de pessoas disponíveis para todos os tipos de supervisão necessários ao andamento pleno das unidades e às diversas tarefas a serem executadas ao longo da cadeia do sistema. Essas limitações impactam toda a cadeia das ações, pois incorre também em desvios de funções e atribuições para tentar dar à normalidade do trabalho um caráter mais efetivo. Esses são aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade, que, por sua vez, depende das supervisões institucionais e pedagógicas, da distribuição de recursos materiais e humanos e do entendimento dos documentos produzidos para e com a rede municipal.

A avaliação das unidades selecionadas para compor a amostra mostrou que há melhorias a serem feitas, embora grandes ações e esforços tenham sido empreendidos ao longo dos últimos anos na expansão da cobertura (em especial de creche), na produção de documentos para auxiliar o trabalho do professor em sala com as crianças, na compra constante de materiais e brinquedos, na implementação de programas com foco na literatura infantil, na distribuição de livros e recursos para aquisição de livros da escolha da unidade e nas constantes ações de formação para toda a rede, entre outras tantas ações essenciais. A análise indica a importância e a urgência de prosseguirem os esforços para oferecer orientações para o trabalho pedagógico, incluindo: supervisão e planejamento para o

desenvolvimento de atividades que abranjam todas as possibilidades de aprendizagem previstas nas orientações curriculares municipais; instruções e sugestões para a organização do ambiente educativo que garantam o protagonismo das crianças e suas relações entre si e com os adultos; diálogos que vão além de simplesmente dar instruções e acompanhar os cuidados, focando o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e as suas possibilidades de registrar o que ouvem, falam e produzem; uma rotina que valorize momentos calmos, ativos, individuais, de pequenos grupos e do coletivo, dependendo da natureza das atividades e com a preocupação de garantir interações significativas e ricas. O que está dito acima se relaciona diretamente com o estudo e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e das Orientações Curriculares da Educação Infantil do município (2010).

As informações obtidas por meio dos questionários aos gestores das unidades também apontam aspectos que devem ser considerados para a melhoria do trabalho nas unidades (por exemplo, as condições de infraestrutura e a constituição e permanência da equipe de profissionais nas unidades), e demonstram que o fluxo da comunicação entre as diferentes instâncias do sistema deve ser aprimorado, a fim de garantir maior suporte à gestão das unidades, exercitando a compreensão mútua das políticas a serem implementadas. Um exemplo disso é a dificuldade relatada com a solicitação e prestação de contas do SDP (sistema descentralizado de pagamentos). Fica clara a necessidade de uma maior supervisão do trabalho das unidades pelas diferentes gerências que compõem as CREs. O número de profissionais nessas gerências, de acordo com os depoimentos dos gestores (recolhidos também durante as ações de formação), parece não ser suficiente para o desenvolvimento de uma supervisão sistemática e estruturada, causando esperas prolongadas e, muitas vezes, desencadeando incompreensão sobre as demandas em questão para a resolução de problemas, chegando eventualmente a impedir o funcionamento pleno das unidades.

A análise clássica possibilitou visualizar aspectos que se destacaram como possíveis itens para um sistema de monitoramento que alcance da forma mais abrangente possível a complexidade do atendimento em unidades de Educação Infantil. Essa análise foi feita a partir dos resultados da avaliação realizada com as escalas de avaliação de ambientes ITERS-R e ECERS-R e, por isso, indica possibilidades dali provenientes. Embora esses instrumentos tenham sido utilizados por estarem em consonância com as tendências nacionais e municipais atuais e por apresentarem um conjunto de aspectos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na EI, eles não conseguem abranger exaustivamente cada um dos

muitos e variados componentes que caracterizam a Educação Infantil (dada sua complexidade), em especial aqueles que caracterizam uma rede municipal específica de tamanha proporção e diversidade. Dessa forma, as sugestões aqui apresentadas podem ser expandidas ou complementadas no sentido de identificar ainda outros componentes específicos dessa rede e cujos significados são expressivos para todos os envolvidos, como, por exemplo, o acesso aos recursos financeiros por meio do SDP ou a utilização das bibliotecas construídas nas unidades.

É ainda muito importante manter em mente que o sistema de monitoramento deve ser constantemente revisto e atualizado, na medida em que as práticas evoluem e as políticas vão também sendo revistas, reelaboradas e complementadas. A qualidade do trabalho de uma rede depende da elaboração de documentos orientadores, assim como da leitura, compreensão comum e análise destes, para a realização do trabalho direto com e para as crianças e suas famílias.

Finalizamos esta pesquisa com a convicção de que o acompanhamento do trabalho com e para as crianças deve ser monitorado de maneira a promover constante debate sobre as políticas municipais implementadas, e, portanto, sobre as oportunidades criadas para as crianças entre 6 meses e 5 anos. O monitoramento da Educação Infantil, como uma política de acompanhamento, terá sentido se esse debate incluir a voz de todos os principais protagonistas desse importante dever do estado e direito das crianças.

## Referências

- BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. **Qualidade dos serviços às crianças**. Documento de discussão. Rede Europeia de Acolhimento de Crianças. Comissão das Comunidades Europeias. (Documento sem data, fundamentado em Seminário realizado em 1990, em Barcelona.)
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Orsa/ Undime/ Unicef/ Ação Educativa/ Coedi/MEC (coordenadores), 2009.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep-MEC (coordenadores). 3. ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (n. 9394). Brasil, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development**. Thousand Oaks, California: Sage, 2005.
- BROOKS-GUNN, Jeanne; RAUDENBUSH, Stephen W.; SAMPSON, Robert J. **Project on Human Development in Chicago Neighborhoods: Home and life interview**. Disponível em: <[www.icpsr.umich.edu/PHDCN/descriptions/home](http://www.icpsr.umich.edu/PHDCN/descriptions/home)>. Acesso em: 24 mar. 2009.
- CAMPOS, M. M. Avaliação, pesquisa, educação e infância. In: MEC/ OEA. IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. **Anais**. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.cipedya.com/doc/153577](http://www.cipedya.com/doc/153577)>. Acesso em: 10 out. 2011.
- CAMPOS, M. M.; ESPÓSITO, Y. L.; ROSEMBERG, F.; ANDRADE, D. F. de; GIMENES, N.; UNBEHAUM, S.; VALLE, R.; BIZZOCCHI, M.; BHERING, E.; ABUCHAIM, B. de O. Educação infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa. *Relatório Final*. Fundação Carlos Chagas, Banco Interamericano de Desenvolvimento,

- Ministério da Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em 20/05/2011.
- CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; Graciano, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1995.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.
- CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 2004.
- CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIDONET, V. **A avaliação na e da Educação Infantil**. Contribuição apresentada ao GT sobre avaliação na Educação Infantil (do Ministério da Educação). Brasília: jun. 2012.
- EPSTEIN, A. S. Holding your program accountable. Introducing High/Scope's new Preschool Program Quality Assessment (PQA). **High/Scope Resource**. Ypsilanti: High/Scope Press, p. 11-14, Summer, 2003.
- FERREIRA, M. V. Educação Infantil: a falsa dicotomia quantidade x qualidade. In: MANHAS, C. (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.
- FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 13-32, nov. 1989.
- GALARDINI, A. L. Avaliação de programas de atendimento à criança. In: MEC/ OEA. IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. **Anais**. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.cipedya.com/doc/153577](http://www.cipedya.com/doc/153577)>. Acesso em: 10 out. 2011.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Infant/Toddler Environment Rating Scale**, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2006.

- \_\_\_\_\_. **Early Childhood Environment Rating Scale**, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2005.
- HIGH/SCOPE. **Preschool PQA**. Disponível em: <[www.highscope.org/Content.asp?ContentId=116](http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=116)>. Acesso em: 29 abr. 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. p. 47-69. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106. ABR. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- MÉXICO. Proyecto intersectorial sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México. **Escala de evaluación de calidad de centros preescolares**. Versión 5.0. 2006.
- NAEYC. **Naeyc early childhood program standards**. Disponível em: <[www.naeyc.org/academy/standards/](http://www.naeyc.org/academy/standards/)>. Acesso em: 29 abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Accreditation Criteria & Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs**. Revised Edition. Washington: NAEYC, 1991.
- NASCIMENTO, A. F. G. **A utilização da metodologia do ciclo PDCA no gerenciamento da melhoria contínua**. Monografia (Curso de MBA em Gestão Estratégica da Manutenção, Produção e Negócios). Faculdade Pitágoras - Núcleo de Pós Graduação/MG e ao Instituto Superior de Tecnologia - ICAP/MG. São João Del Rei, 2011.
- REMO RECURSOS. **Avaliação dos convênios de creches da Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo**. São Paulo: Remo Recursos, 2006.
- RIO DE JANEIRO (Cidade). Controladoria Geral do Município. Assessoria Técnica de Estratégia e Relações Institucionais de Controle. **NOR-PRO-303 Aplicação dos recursos**, 2003. Disponível em: <<http://200.141.78.79/dlstatic/10112/2103355/DLFE-245632.pdf/NORPRO3.0.3.FUNDAMENTADARes1.0.5.5..pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil**. SME/SP, 2010. Disponível em: <[www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/orientacoesCurriculares/2010/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf](http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/orientacoesCurriculares/2010/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 35876 de 05 de julho de 2012**. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação– SME. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://doweb.rio.rj.gov.br/ler\\_pdf.php?edi\\_id=1808&page=6](http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=1808&page=6)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, abr. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. da. Políticas de atendimento à criança pequena os países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.
- SILVA, A. P. S. da. Creche e pré-escola na construção da democracia. In: **Educação Infantil**. Publicação especial – v. 1. São Paulo: Segmento, 2011.
- SYLVA, K. et al. **Measuring the Impact of Pre-School on Children's Social/Behavioural Development over the Pre-School Period**. London: Institute of Education/ University of London, 2003.
- \_\_\_\_\_. **An Introduction to the EPPE Project**. London: Institute of Education/ University of London, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Characteristics of Pre-School Environments**. London: Institute of Education/ University of London, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **Contextualising EPPE: Interviews with Local Authority Co-ordinators and Centre Managers**. London: Institute of Education/ University of London, 1999c.
- \_\_\_\_\_. **Parent, Family and Child Characteristics in Relation to Type of Pre-School and Socio-Economic Differences**. London: Institute of Education/ University of London, 1999d.

## **ANEXO A**

### ***CHECK-LIST PARA AS PESQUISADORAS***

#### **Coleta de dados**

##### **1) Com pelo menos uma semana de antecedência:**

- Faça o contato telefônico com a escola e, ao marcar o dia da visita, peça, gentilmente, que o/a diretor/a esteja presente para o preenchimento do questionário;
- Informe ao diretor/a ou diretor/a adjunto/a qual será a turma a ser observada e peça que o/a professor/a seja informado/a da observação e da entrevista;
- Comunique a CRE a respeito da sua visita (por telefone ou email);
- Agende as observações em turmas de período integral SEMPRE no turno da manhã.

##### **2) Antes de sair de casa, separar o material adequado:**

- Pegar o envelope da unidade que será visitada, conferindo a etiqueta do envelope com o agendamento feito;
- Confira se a escala está correta de acordo com a turma a ser avaliada:  
ITERS-R - 0 a 2 anos e meio (berçário I, Berçário II e Maternal I)  
ECERS-R - 2 anos e 7 meses a 5 anos e 11 meses (Maternal II, Pré-I e Pré-II)
- Confira se a Folha de Pontuação está correta – ITERS-R ou ECERS-R, correspondente à unidade a ser visitada no dia conforme a etiqueta indica;
- Endereço correto, telefone da unidade e nome da diretora;
- Questionário de caracterização da unidade;
- Papel para anotações, impressões, descrições, etc.;
- Câmera fotográfica, se possível.



**3) Ao chegar à unidade:**

- Entregar a carta de apresentação para a diretor/a ou diretor/a adjunto;
- Entregar questionário de caracterização da unidade;
- Caso não seja possível fazer a observação na turma de maternal I devido às idades das crianças ( por serem maiores que 2 anos e 6 meses), observe a turma de berçário disponível, utilizando a ITERS-R;
- Apresentar-se ao responsável da turma a ser observada;
- Entregar termo de consentimento, pedir que assine antes de começar a observação e pegar a cópia assinada pelo responsável;
- Preencher os dados de descrição da turma a ser observada;
- Começar a observação – preencher TODOS os indicadores de todos os itens com S ou N;
- Entrevistar o responsável pela turma observada após a finalização da observação.

**4) Finalizada a coleta:**

- Recolher o questionário de caracterização da unidade, conferindo se todas as perguntas foram respondidas;
- Revisar a Folha de Pontuação garantindo que todos os indicadores tenham sido preenchidos;
- Colocar no envelope devido: a folha de pontuação preenchida, o questionário de caracterização da unidade; o termo de consentimento assinado e as anotações da entrevista;
- Se possível, fazer fotos dos espaços não incluindo as crianças.

## ANEXO B

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Fundação Carlos Chagas (FCC), em resposta à solicitação da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), está desenvolvendo um projeto sobre a qualidade da educação infantil no município do Rio de Janeiro, que envolve a coleta de dados nas unidades municipais que possuem matrículas na Educação Infantil.

Neste sentido, estou sendo informado/a, por meio deste documento, que:

- a pesquisa será desenvolvida sob responsabilidade de equipe da FCC, coordenada pela pesquisadora Dra. Eliana Bhering;
- os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de conduta adotadas pelo Comitê de Ética da FCC;
- minha participação neste estudo é voluntária e se limitará a responder a este questionário e a eventuais perguntas apresentadas pelo/a pesquisador/a responsável pela coleta das informações sobre a educação infantil;
- meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento, garantindo meu anonimato e minha privacidade;
- os resultados obtidos nesse estudo serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação da pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos respondentes;
- se eu não entender alguma informação, tiver dúvidas ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso obter mais informações com o/a pesquisador/a responsável e/ou entrando em contato com a FCC conforme dados abaixo.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

Nome e assinatura da pessoa que respondeu ao questionário:

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento, pelo telefone (11) 3723-3114 (Fundação Carlos Chagas) ou pelo e-mail [babuchaim@fcc.org.br](mailto:babuchaim@fcc.org.br).

**ANEXO C****QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR****PROJETO:****Avaliação de Ambientes das Unidades Municipais  
de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro****QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR DA UNIDADE**

Nome da instituição:

CRE:

**1. QUAL É O SEU CARGO/FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO NESTE MOMENTO?**

- a) ( ☐ ) Diretor(a).
- b) ( ☐ ) Diretor(a) adjunto(a).
- c) ( ☐ ) Coordenador(a) pedagógico(a)/Professor(a) articulador(a).
- d) ( ☐ ) Outros.

**2. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.**

- a) ( ☐ ) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º Grau).
- b) ( ☐ ) Ensino Médio – outros (antigo 2º Grau).
- c) ( ☐ ) Ensino Superior – Pedagogia.
- d) ( ☐ ) Ensino Superior – outras Licenciaturas.
- e) ( ☐ ) Ensino Superior – outros.

**3. VOCÊ COMPLETOU OU ESTÁ CURSANDO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO?**

- a) ( ☐ ) Sim. (responda a questão 4)
- b) ( ☐ ) Não. (passe para a questão 5)

**4. ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO:**

- a) ( ) Educação, com ênfase em Gestão e Administração Escolar.
- b) ( ) Educação, com ênfase na Área Pedagógica não específica para a Educação Infantil.
- c) ( ) Educação, com ênfase na Área Pedagógica específica para a Educação Infantil.
- d) ( ) Outras.

**5. POR QUAL/QUAIS ETAPA(S) DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ RESPONDE ATUALMENTE COMO DIRETOR(A) DESTA INSTITUIÇÃO:**

- a) ( ) Somente Educação Infantil (creche e/ou pré-escola).
- b) ( ) Educação Infantil e outras etapas.

**6. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE A FUNÇÃO DE DIRETOR(A)?**

- a) ( ) Há menos de 2 anos.
- b) ( ) De 2 a 4 anos.
- c) ( ) De 5 a 10 anos.
- d) ( ) De 11 a 15 anos.
- e) ( ) Há mais de 15 anos.

**7. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE A FUNÇÃO DE DIRETOR(A) DESTA INSTITUIÇÃO?**

- a) ( ) Há menos de 2 anos.
- b) ( ) De 2 a 4 anos.
- c) ( ) De 5 a 10 anos.
- d) ( ) De 11 a 15 anos.
- e) ( ) Há mais de 15 anos.

**8. CONSIDERANDO AS ORIENTAÇÕES DA REDE MUNICIPAL, INDIQUE QUAIS FUNCIONÁRIOS TRABALHAM NA INSTITUIÇÃO E AVALIE SE O NÚMERO EXISTENTE DE FUNCIONÁRIOS É OU NÃO É SUFICIENTE:**

|      | FUNCIONÁRIOS                   | a) Em número suficiente | b) Em número insuficiente | c) Não existem |
|------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------|
| 8.1  | Professores de creche          | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.2  | Professores de pré-escola      | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.3  | Professores de educação física | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.4  | Agentes auxiliares de creche   | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.5  | Professores articuladores      | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.6  | Coordenador pedagógico         | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.7  | Auxiliar de direção            | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.8  | Responsáveis pela limpeza      | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.9  | Responsáveis pela alimentação  | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.10 | Secretárias                    | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.11 | Auxiliar administrativo        | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.12 | Estagiários                    | ( )                     | ( )                       | ( )            |
| 8.13 | Voluntários                    | ( )                     | ( )                       | ( )            |

|      |                 |     |     |     |
|------|-----------------|-----|-----|-----|
| 8.14 | Segurança/Vigia | ( ) | ( ) | ( ) |
|------|-----------------|-----|-----|-----|

**9. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES NA SUA INSTITUIÇÃO:**

- a) ( ) É um quadro instável ocorrendo mudanças constantemente.
- b) ( ) É um quadro que tem mudanças, embora não sejam frequentes.
- c) ( ) É um quadro estável.
- d) ( ) Não se aplica, pois não há professores em turmas de creche

**10. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A ROTATIVIDADE DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE NA SUA INSTITUIÇÃO:**

- a) ( ) É um quadro instável ocorrendo mudanças constantemente.
- b) ( ) É um quadro que tem mudanças, embora não sejam frequentes.
- c) ( ) É um quadro estável.
- d) ( ) Não se aplica, pois não há agentes auxiliares de creche em turmas de pré-escolas.

**11. HÁ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL OU PROFESSOR II ALÉM DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE EM TODAS AS TURMAS DE CRECHE E EM PERÍODO INTEGRAL?**

- a) ( ) Sim.
- b) ( ) Não.
- c) ( ) Não se aplica a pré-escolas.

**12. NESTA INSTITUIÇÃO, HÁ CRIANÇAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA “CARTÃO FAMÍLIA CARIOCA”?**

- a) ( ) Sim, muitas (mais de 20%).
- b) ( ) Sim, algumas (entre 11% e 20%).
- c) ( ) Sim, poucas (menos de 10%).
- d) ( ) Não.
- e) ( ) Não sei informar.

**13. NESTA INSTITUIÇÃO, HÁ CRIANÇAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA?**

- a) ( ) Sim, muitas (mais de 20%).
- b) ( ) Sim, algumas (entre 11% e 20%).
- c) ( ) Sim, poucas (menos de 10%).
- d) ( ) Não.

e) ( ) Não sei informar.

**14. INFORME QUAIS SÃO AS INSTALAÇÕES EXISTENTES NA INSTITUIÇÃO:**

| Estrutura Física |   | a) SIM | b) NÃO |
|------------------|---|--------|--------|
| 14.1             | Sala da diretoria                       | ( )    | ( )    |
| 14.2             | Secretaria                              | ( )    | ( )    |
| 14.3             | Sala para professores                   | ( )    | ( )    |
| 14.4             | Sala da coordenação pedagógica          | ( )    | ( )    |
| 14.5             | Depósito de alimentos                   | ( )    | ( )    |
| 14.6             | Almoxarifado                            | ( )    | ( )    |
| 14.7             | Refeitório para uso das crianças/alunos | ( )    | ( )    |
| 14.8             | Sala de saúde                           | ( )    | ( )    |
| 14.9             | Lactário                                | ( )    | ( )    |
| 14.10            | Cozinha                                 | ( )    | ( )    |
| 14.11            | Lavanderia                              | ( )    | ( )    |
| 14.12            | Banheiros para adultos                  | ( )    | ( )    |

**15. INDIQUE SE NESTA INSTITUIÇÃO EXISTEM OS RECURSOS ABAIXO E QUAIS SUAS CONDIÇÕES DE USO.**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

|      |  | a) Bom | b) Regular | c) Ruim | d) Inexistente |
|------|--|--------|------------|---------|----------------|
| 15.1 | Computadores para uso dos professores.               | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.2 | Acesso à internet para uso dos professores.          | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.3 | Computadores exclusivamente para uso administrativo. | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.4 | Acesso à internet pelo setor administrativo.         | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.5 | Linha telefônica.                                    | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.6 | Fax .  | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.7 | Impressora para uso da equipe pedagógica.            | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |
| 15.8 | Impressora para uso administrativo.                  | ( )    | ( )        | ( )     | ( )            |

**16. MARQUE ABAIXO AS INSTALAÇÕES DA INSTITUIÇÃO USADAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

| INFRAESTRUTURA FÍSICA |  | SIM | NÃO |
|-----------------------|--|-----|-----|
| 16.1                  | Brinquedoteca  | ( ) | ( ) |
| 16.2                  | Biblioteca/Sala de leitura                             | ( ) | ( ) |
| 16.3                  | Parque infantil equipado (balanço, escorregador, etc.) | ( ) | ( ) |
| 16.4                  | Sala de informática                                    | ( ) | ( ) |
| 16.5                  | Oficina de artes                                       | ( ) | ( ) |
| 16.6                  | Tanque de areia  | ( ) | ( ) |
| 16.7                  | Pátio coberto  | ( ) | ( ) |
| 16.8                  | Sala de descanso para uso dos adultos                  | ( ) | ( ) |
| 16.9                  | Sala de TV/Vídeo                                       | ( ) | ( ) |
| 16.10                 | Banheiro de crianças                                   | ( ) | ( ) |
| 16.11                 | Horta  | ( ) | ( ) |
| 16.12                 | Quadra   | ( ) | ( ) |
| 16.13                 | Jardim/área verde                                      | ( ) | ( ) |
| 16.14                 | Sala multiuso  | ( ) | ( ) |

**17. INDIQUE COM QUE GRAU DE DIFICULDADE VOCÊ ENFRENTA AS SEGUINTE SITUATÓES:**

|       | <b>SITUATÓES</b>   | <b>a) Nenhuma dificuldade</b> | <b>b) Média dificuldade</b> | <b>c) Muita dificuldade</b> |
|-------|--|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 17.1  | Manter o quadro de professores completo.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.2  | Manter o quadro de funcionários completo.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.3  | Administrar questões relativas à permanência das crianças em período integral.                             | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.4  | Gerenciar o trabalho de professores que atuam com o mesmo grupo de crianças.                               | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.5  | Contar com professores(as) com conhecimento pedagógico adequado à educação infantil.                       | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.6  | Contar com pessoal comprometido com o trabalho.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.7  | Cumprimento de regras e normas pela equipe.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.8  | Manter a conservação do prédio.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.9  | Abastecer as salas com material adequado e suficiente.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.10 | Garantir a elaboração do planejamento pedagógico por parte dos professores.                                | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.11 | Acompanhar a execução do planejamento pedagógico.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.12 | Manter um clima de colaboração entre a equipe.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.13 | Criar oportunidades de participação das famílias na instituição.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.14 | Acompanhar as atividades pedagógicas, de forma a garantir que as crianças sejam estimuladas adequadamente. | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.15 | Garantir boas condições de infraestrutura por meio da conservação e manutenção das instalações.            | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.16 | Garantir a compra e a manutenção de brinquedos.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.17 | Garantir a compra e a manutenção de materiais pedagógicos.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.18 | Garantir a compra e a manutenção de livros para as crianças.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.19 | Cumprir as solicitações da SME.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.20 | Gerenciar a contabilidade escolar.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.21 | Promover desenvolvimento dos profissionais por meio de formação continuada.                                | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.22 | Manter condições sanitárias adequadas.   | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.23 | Resolver questões relativas à segurança da instituição.  | ( )                           | ( )                         | ( )                         |
| 17.24 | Articulação com outros serviços (postos de saúde, assistência social, etc.).                               | ( )                           | ( )                         | ( )                         |

**18. VOCÊ, COMO DIRETOR, PROMOVEU, NOS ÚLTIMOS SEIS MESES, ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO, ETC.) NESTA INSTITUIÇÃO?**

a) ( ) Sim. Qual(is) foi(foram) o(s) tema(s)?

---

b) ( ) Não.

**19. NESTA INSTITUIÇÃO, HÁ AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS(AS) PROFESSORES(AS)?**

- a) ( ) Sim. (responda a questão 20)  
b) ( ) Não (passe a questão 21)

**20. ASSINALE QUAL(IS) É(SÃO) A(S) ESTRATÉGIA(S) UTILIZADA(S) NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS(AS) PROFESSORES(AS)?**

|      | ESTRATÉGIAS UTILIZADAS                                | SIM | NÃO |
|------|---|-----|-----|
| 20.1 | Observação em sala                                    | ( ) | ( ) |
| 20.2 | Aplicação de questionários                            | ( ) | ( ) |
| 20.3 | Análise dos cadernos de registro de professores       | ( ) | ( ) |
| 20.4 | Análise dos planejamentos de professores              | ( ) | ( ) |
| 20.5 | Entrevistas com o diretor e/ou coordenador pedagógico | ( ) | ( ) |
| 20.6 | Análise e interpretação dos portfólios dos alunos     | ( ) | ( ) |

**21. DE QUEM A INSTITUIÇÃO RECEBEU SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NOS ÚLTIMOS SEIS MESES:**

- a) ( ) Da E/SUBE/CED/GEI – Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação  
b) ( ) Da E/SUBE/CRE/GED – Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação  
c) ( ) Da E/SUBE/CED/GEI e da E/SUBE/CRE/GED  
d) ( ) De outra instituição. Qual? \_\_\_\_\_  
e) ( ) Não recebeu (passe para a pergunta 26).

**22. COM QUE FREQUÊNCIA ESTA(S) SUPERVISÃO(ÕES) FORAM REALIZADA(S) PELA GEI/SME NOS ÚLTIMOS SEIS MESES:**

- a) ( ) Quinzenal.  
b) ( ) Mensal.  
c) ( ) Bimestral.  
d) ( ) Semestral.  
e) ( ) Não foi(foram) realizada(s)

**23. COM QUE FREQUÊNCIA ESTA(S) SUPERVISÃO(ÕES) TEM SIDO REALIZADA(S) PELA GED/CRE NOS ÚLTIMOS SEIS MESES:**

- a) ( ) Quinzenal.  
b) ( ) Mensal.  
c) ( ) Bimestral.  
d) ( ) Semestral.  
e) ( ) Não foi(foram) realizada(s)



**24. OS TEMAS TRATADOS NESTAS SUPERVISÕES REALIZADAS PELA GEI E SME ERAM RELATIVOS:**

|      | TEMAS  | SIM | NÃO |
|------|--|-----|-----|
| 24.1 | Aos documentos e orientações pedagógicas, elaborados pela Secretaria Municipal.            | ( ) | ( ) |
| 24.2 | Aos documentos e orientações elaborados pelo MEC.  | ( ) | ( ) |
| 24.3 | Ao planejamento pedagógico e rotinas de atividades   | ( ) | ( ) |
| 24.4 | Ao uso de materiais pedagógicos, brinquedos, livros e equipamentos nos espaços da unidade. | ( ) | ( ) |
| 24.5 | Às estratégias de avaliação das crianças.  | ( ) | ( ) |
| 24.6 | Ao trabalho pedagógico desenvolvido.   | ( ) | ( ) |
| 24.7 | Questões administrativas.  | ( ) | ( ) |
| 24.8 | Outro.   | ( ) | ( ) |

**25. OS TEMAS TRATADOS NESTAS SUPERVISÕES REALIZADAS PELA GED/CRE ERAM RELATIVOS:**

|      | TEMAS  | SIM | NÃO |
|------|--|-----|-----|
| 25.1 | Aos documentos e orientações pedagógicas, elaborados pela Secretaria municipal.            | ( ) | ( ) |
| 25.2 | Aos documentos e orientações elaborados pelo MEC.  | ( ) | ( ) |
| 25.3 | Ao planejamento pedagógico e rotinas de atividades.  | ( ) | ( ) |
| 25.4 | Ao uso de materiais pedagógicos, brinquedos, livros e equipamentos nos espaços da unidade. | ( ) | ( ) |
| 25.5 | Às estratégias de avaliação das crianças.  | ( ) | ( ) |
| 25.6 | Ao trabalho pedagógico desenvolvido.   | ( ) | ( ) |
| 25.7 | Outro.   | ( ) | ( ) |

**26. EM 2012, A DIREÇÃO DESTA UNIDADE SOLICITOU À CRE VERBA DISPONÍVEL, ATRAVÉS DO SDP (SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO), QUE POSSIBILITA A EXECUÇÃO DE MELHORIAS NA E DA INSTITUIÇÃO E/OU AQUISIÇÃO DE MATERIAIS?**

- a) ( ) Sim e recebemos com sucesso. Quantas vezes? \_\_\_\_\_ (responda a pergunta 27).
- b) ( ) Sim, solicitamos, mas não foi possível receber, por causa de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. (passe para a pergunta 28).
- c) ( ) Não. Por que não solicitou? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. (passe para a pergunta 28).

**27. SE SOLICITOU, ESTA VERBA FOI GASTA NOS ÚLTIMOS 6 MESES, PREDOMINANTEMENTE, NA AQUISIÇÃO DE:**

|              | <b>AQUISIÇÃO DE:</b>   | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|--------------|--|------------|------------|
| <b>27.1</b>  | Materiais e/ou serviços para pequenas melhorias no prédio – reparos e pequenas reformas. | ( )        | ( )        |
| <b>27.2</b>  | Materiais permanentes para secretaria e direção.   | ( )        | ( )        |
| <b>27.3</b>  | Materiais permanentes para equipe pedagógica.  | ( )        | ( )        |
| <b>27.4</b>  | Materiais permanentes para as salas das crianças.  | ( )        | ( )        |
| <b>27.5</b>  | Brinquedos para os diferentes grupamentos.   | ( )        | ( )        |
| <b>27.6</b>  | Materiais pedagógicos para os diferentes grupamentos.                                    | ( )        | ( )        |
| <b>27.7</b>  | Equipamentos para as crianças para áreas externas.                                       | ( )        | ( )        |
| <b>27.8</b>  | Materiais/brinquedos/equipamentos específicos para criança com deficiência.              | ( )        | ( )        |
| <b>27.9</b>  | Materiais para higiene das crianças (como por exemplo, para fraldas).                    | ( )        | ( )        |
| <b>27.10</b> | Outro. ESPECIFIQUE:  | ( )        | ( )        |

**28. POR QUAIS MOTIVOS SUA INSTITUIÇÃO PRECISOU ENTRAR EM CONTATO COM A CRE, NOS ÚLTIMOS SEIS MESES:**

|              | <b>MOTIVOS</b>  | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|--------------|---|------------|------------|
| <b>28.1</b>  | Reparos no prédio e áreas em torno dele.  | ( )        | ( )        |
| <b>28.2</b>  | Ajuda para lidar com a comunidade e pais.   | ( )        | ( )        |
| <b>28.3</b>  | Orientação para tratar de assuntos relativos às relações e conflitos da equipe.           | ( )        | ( )        |
| <b>28.4</b>  | Orientação pedagógica.  | ( )        | ( )        |
| <b>28.5</b>  | Solicitar verbas disponíveis.   | ( )        | ( )        |
| <b>28.6</b>  | Adquirir materiais pedagógicos e brinquedos.  | ( )        | ( )        |
| <b>28.7</b>  | Solucionar problemas de manutenção do prédio e da área externa da instituição.            | ( )        | ( )        |
| <b>28.8</b>  | Informações sobre ações de formação em serviço e continuada.                              | ( )        | ( )        |
| <b>28.9</b>  | Apoio para trabalhos burocrático-administrativos (como por exemplo, prestação de contas). | ( )        | ( )        |
| <b>28.10</b> | Informações sobre recursos disponíveis.   | ( )        | ( )        |
| <b>28.11</b> | Trocar informações para tomada de decisões.   | ( )        | ( )        |
| <b>28.12</b> | Outros.   | ( )        | ( )        |

**29. PARA QUAIS GERÊNCIAS DA CRE, A SUA INSTITUIÇÃO SOLICITOU APOIO NOS ÚLTIMOS SEIS MESES?**

|             | <b>GERÊNCIAS</b>         | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|-------------|--------------------------|------------|------------|
| <b>29.1</b> | Infraestrutura           | ( )        | ( )        |
| <b>29.2</b> | Educação                 | ( )        | ( )        |
| <b>29.3</b> | Recursos Humanos         | ( )        | ( )        |
| <b>29.4</b> | Aquisição                | ( )        | ( )        |
| <b>29.5</b> | Outras instâncias da CRE | ( )        | ( )        |

**30. EM SUA OPINIÃO, A ATUAÇÃO DAS GERÊNCIAS DA CRE, EM RELAÇÃO ÀS SOLICITAÇÕES DE SUA INSTITUIÇÃO, TEM SIDO:**

|             | GERÊNCIA                 | SEMPRE<br>ÁGIL | ÀS VEZES<br>ÁGIL | MUITO<br>LENTA | NÃO SEI<br>AVALIAR |
|-------------|--------------------------|----------------|------------------|----------------|--------------------|
| <b>30.1</b> | Infraestrutura           | ( )            | ( )              | ( )            | ( )                |
| <b>30.2</b> | Educação                 | ( )            | ( )              | ( )            | ( )                |
| <b>30.3</b> | Recursos Humanos         | ( )            | ( )              | ( )            | ( )                |
| <b>30.4</b> | Aquisição                | ( )            | ( )              | ( )            | ( )                |
| <b>30.5</b> | Outras instâncias da CRE | ( )            | ( )              | ( )            | ( )                |

**31. QUAIS SÃO AS AÇÕES DA SME QUE MAIS TEM FAVORECIDO A MELHORIA DO ATENDIMENTO NA SUA INSTITUIÇÃO?**

---

---

---

---

---

---

**32. QUAIS SÃO AS AÇÕES DA CRE QUE MAIS TEM FAVORECIDO A MELHORIA DO ATENDIMENTO NA SUA INSTITUIÇÃO?**

---

---

---

---

---

---

**33. EM QUE ESTAS AÇÕES AJUDARAM A SUA INSTITUIÇÃO?**

---

---

---

---

---

---

**34. VOCÊ GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGUMA OUTRA INFORMAÇÃO?**

---

---

---

---

---

---

Agradecemos a colaboração!  
Equipe da Fundação Carlos Chagas

## ANEXO D

### CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

Rio de Janeiro, agosto de 2012.

Exmo/a Diretor/a Sr/a. \_\_\_\_\_

Unidade: \_\_\_\_\_

Em resposta a uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, a equipe da Fundação Carlos Chagas está desenvolvendo um projeto sobre a qualidade da educação infantil da rede pública, que envolve três etapas: (1) ação de formação para os profissionais da equipe central e coordenadorias regionais sobre qualidade da educação infantil no Rio de Janeiro; (2) ações de formação sobre o mesmo tema para os/as diretores/as, diretores/as adjuntos/as; coordenadores/as pedagógicos/as; e professores/as articuladores/as; (3) avaliação de uma amostra representativa de unidades de Educação infantil (incluindo as exclusivas e as não exclusivas). O objetivo principal deste projeto é produzir sugestões e recomendações para o processo de elaboração de um sistema de monitoramento da educação infantil que auxilie as tomadas de decisões para a constante melhora do trabalho das unidades de educação infantil.

Estamos iniciando a terceira etapa deste projeto que envolve visitas às unidades municipais que tem matrículas na Educação Infantil e que será realizada no período entre os meses de agosto e outubro de 2012. Utilizando os dados do Censo Escolar e as bases de dados da Secretaria Municipal de educação, selecionamos unidades de todas as regiões da cidade por meio de critérios específicos para garantir uma amostra que seja representativa desta rede. Sendo assim, sua instituição foi aleatoriamente selecionada para participar desse projeto.

Pedimos e contamos com sua ajuda e colaboração para acolher a pesquisadora \_\_\_\_\_. Ela realizará observações em uma sala de creche e/ou em uma de pré-escola, fará entrevistas com as professores/as responsáveis por essas salas e solicitará a você o preenchimento de um questionário de caracterização da unidade.

Agradecemos a atenção e boa vontade de todos/as e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Contato pelo telefone (11) 3723-3114 ou pelo e-mail [babuchaim@fcc.org.br](mailto:babuchaim@fcc.org.br).

Sem mais, atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Eliana Bhering  
Coordenadora da Pesquisa

**Apoio para o Rio de Janeiro: programa integrado para a melhora da  
qualidade e cobertura dos serviços sociais para a população de 0 aos 6 anos  
(BR-T1162)**



**AMBIENTES DE UNIDADES MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO**

**RESUMO EXECUTIVO**

**JUNHO 2013**

## **Equipe Fundação Carlos Chagas**

### **Chefe do Departamento de Pesquisa Educacional**

Sandra Unbehaum

### **Coordenadora**

Eliana Bhering

### **Pesquisadores**

Beatriz Abuchaim

Nelson Gimenes

Raquel Valle

Yara Espósito

### **Pesquisadora bolsista**

Marisa Ferreira

### **Pesquisadoras de campo bolsistas (Rio de Janeiro)**

Alessandra Sarkis

Alline Gonçalves

Anne Patrícia Pimentel

Bárbara Spinola Saddy

Beatriz Faleiro

Bruna Ribeiro

Fabíola Farias

Manoella Senna

Mara Lago

Márcia Gil

### **Consultores**

Maria Malta Campos

Alexsandro Santos

## RESUMO EXECUTIVO

### INTRODUÇÃO:

A avaliação da qualidade da Educação Infantil (EI) tem sido tema de grandes debates no Brasil, podendo contribuir com o aprimoramento das políticas públicas para a expansão e a qualificação do trabalho de creche e pré-escola e, nesse sentido, com a melhoria das oportunidades educativas para crianças pequenas. A avaliação de creches e pré-escolas se torna ainda mais relevante e pertinente tendo em vista que, sem uma preocupação com a melhoria da qualidade, a expansão do atendimento dessas instituições, prevista no Plano Nacional da Educação (2011-2020), não se conformaria às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

Avaliar uma realidade educativa significa acionar um mecanismo de crescimento geral do grupo envolvido, partindo da exigência de observar o próprio cotidiano, de atribuir um juízo de valor com base em instrumentos cientificamente confiáveis que permitem coletar os dados de maneira sistemática e refletir sobre eles para atravessar processos de mudanças e de aprimoramentos em relação à situação inicial (Beeby, 1977; Ferrari, 1994 apud Becchi e Bondioli, 2003). A avaliação da qualidade busca ir além do diagnóstico de determinado cenário para contribuir com a (re)construção do trabalho educacional, iluminando seus diferentes aspectos e procurando nortear a sua implementação a partir das atuais concepções e expectativas da educação de bebês e crianças como política pública. Partindo dessas premissas, a proposta deste projeto foi pensada de maneira a incluir uma discussão, com aqueles que estão em campo, sobre a avaliação da qualidade da educação infantil, em termos de seus ambientes, recursos e profissionais.

O desenho desta pesquisa foi construído em conjunto com a equipe da Gerência da Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), em discussão com o Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e contando com a parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo teve como objetivo principal investigar a realidade do atendimento de EI na rede municipal do Rio de Janeiro, de maneira a criar subsídios, por meio de sugestões de elementos e aspectos a observar, que poderiam compor um sistema de monitoramento dessa etapa da Educação Básica. Para tanto, o projeto teve como objetivos específicos:

#### a) Desenvolver:

- Ações de formação para as equipes da SME na Central, das Coordenadorias Regionais e das instituições de Educação Infantil sobre as dimensões e os indicadores de qualidade das escalas de avaliação de ambientes para Educação Infantil;

- Capacitações de diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal sobre o desenvolvimento de práticas de qualidade para fins de trabalho futuro de monitoramento da rede municipal;
- Discussões com os grupos acima citados sobre as diferentes possibilidades de monitoramento da prática pedagógica das instituições, com vistas à construção de uma proposta de monitoramento da rede municipal de Educação Infantil.

b) Avaliar instituições de EI para identificar necessidades e fragilidades comuns, utilizando duas escalas: Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Creche (ITERS – Revised) e Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS – Revised), que avaliam ambientes para crianças com idade de 0 a 2 anos e meio e de 2 anos e sete meses a 5 anos, respectivamente.

c) Elaborar recomendações para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, dos projetos pedagógicos e das políticas municipais para EI.

d) Sugerir elementos e aspectos que subsidiem a elaboração de um sistema de monitoramento da qualidade do trabalho das unidades de Educação Infantil.

#### **A COBERTURA DA REDE MUNICIPAL DA EI:**

Para compreender o que acontece na rede municipal de educação infantil do Rio de Janeiro foi necessário buscar informações sobre a expansão de cobertura desta etapa de ensino. Entende-se atualmente que, no que se refere à educação, não é possível pensar em qualidade sem falar em quantidade; assim, o nível da cobertura pode ser tomado como o primeiro – embora não seja o único – indicador de qualidade no atendimento. Expandir para atender a demanda é importante, e crescer com a preocupação de melhorar a qualidade torna-se central.

De acordo com seus próprios dados, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro oferece atendimento à faixa etária que vai dos 6 meses aos 5 anos e 11 meses em instituições denominadas Creches Municipais (de 6 meses a 3 anos e 11 meses), Pré-escolas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs – de 6 meses a 5 anos e 11 meses), Escolas Municipais (de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo que algumas também atendem crianças de 3 anos) e CIEP (em que varia também o atendimento a crianças em idade de creche e/ou pré-escola). O atendimento a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, em EDIs e em algumas escolas municipais com turmas de creche e pré-escola, é feito em período integral. A grande maioria das turmas de pré-escola está situada em escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem em período parcial.



Em 2013, observa-se o número de turmas e total de crianças matriculadas conforme as tabelas a seguir (em 2013 criou-se a 11ª CRE, abrangendo a área da Ilha do Governador):

| 2013            | Quantitativo de Turmas |        |        |                   |        |
|-----------------|------------------------|--------|--------|-------------------|--------|
| CRE             | Berçário               | M-I    | M-II   | PE-I              | PE-II  |
|                 | EI 60/50               | EI 40  | EI 30  | EI 20             | EI 10  |
| 1ª              | 62                     | 77     | 88     | 92                | 75     |
| 2ª              | 55                     | 53     | 65     | 124               | 133    |
| 3ª              | 51                     | 65     | 85     | 135               | 141    |
| 4ª              | 61                     | 72     | 89     | 171               | 164    |
| 5ª              | 35                     | 45     | 82     | 133               | 129    |
| 6ª              | 31                     | 51     | 71     | 102               | 94     |
| 7ª              | 58                     | 88     | 98     | 0                 | 273    |
| 8ª              | 47                     | 73     | 88     | 200               | 180    |
| 9ª              | 38                     | 81     | 90     | 167               | 171    |
| 10ª             | 62                     | 94     | 102    | 300               | 300    |
| 11ª             | 22                     | 17     | 18     | 16                | 14     |
| Total de turmas | 522                    | 716    | 876    | 1440              | 1674   |
| Total matrícula | 13.050                 | 17.900 | 21.900 | 36.000            | 45.198 |
| Total           | creche 52.850          |        |        | pré-escola 81.198 |        |
| Total Geral     | 134.048                |        |        |                   |        |

**Tabela 2:** turmas e matrículas 2013; **Fonte:** SME/GEI, abril 2013

Verifica-se a evolução de cobertura tanto para a creche como para a pré-escola em termos de matrícula ao longo dos últimos 4 anos. O número de matrículas na pré-escola decresceu em 2010, em função do corte da faixa etária para entrada no 1º ano do Ensino Fundamental, que passou a ser de 5 anos e meio.

| Nível       | CRECHE |        |        |        |        | PRÉ-ESCOLA |        |        |        |        |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|--------|
| Ano         | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   | 2013   | 2009       | 2010   | 2011   | 2012   | 2013   |
| Total - SME | 29.668 | 33.463 | 38.956 | 43.225 | 52.850 | 85.404     | 68.813 | 73.576 | 72.827 | 81.198 |
| Crescimento |        | 11,34% | 14,1%  | 9,88%  | 18,21% |            | -24%   | 6,5%   | -1,03% | 10,30% |

**Tabela 3:** evolução de matrícula 2009-2013; **Fonte:** SME, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013

## AS AÇÕES DE FORMAÇÃO:

As ações de formação ocorreram em dois momentos distintos:

- Com os gestores da Educação Infantil da GEI/SME e das GEd/CRES, em seis encontros com 4 horas de duração cada, que tiveram como temas centrais a avaliação dos ambientes de unidades de educação infantil, a qualidade da educação infantil e o monitoramento do trabalho da educação infantil, e a contextualização do projeto em si.
- Com os gestores das unidades de educação infantil, em quatro encontros, de 4 horas de duração cada, em espaços das Coordenadorias Regionais de Educação, com a presença expressiva de GEDs. Os mesmos temas tratados nos encontros com os profissionais da GEI/SME e GED/CRE foram expostos nestes seminários para os gestores das unidades. A participação foi bem ativa, gerando muitas discussões em torno das políticas existentes e da execução das mesmas, dos padrões de qualidade desejados e possíveis, dos problemas enfrentados, em especial relativos à mobilidade de docentes na rede.

Em ambas as ações de formação, os instrumentos – ITERS-R e ECERS-R – foram apresentados e discutidos amplamente. Revelou-se, também, a preocupação em relação à avaliação das unidades, no sentido de que não gostariam de ser avaliadas sem uma contextualização das condições existentes para o trabalho de creche e pré-escola, levantando, assim, a questão do fluxo das políticas e das ações e aquisições desenvolvidas na rede.

Como resultado dessa ação, é importante destacar os seguintes aspectos, que foram trazidos pelos gestores durante a discussão:

- número insuficiente de funcionários, como, por exemplo, em relação ao recursos humanos disponíveis para as salas: recreadores, agentes auxiliares de creche, professores de Educação Infantil, professor I e II, professor articulador e coordenador pedagógico. Essa questão intensifica-se em um momento de grande expansão da cobertura, e a supervisão (im)possível de ser dada às unidades
- uma incongruência entre a função descrita e a função realmente executada por esses profissionais, e em especial em relação aos agentes auxiliares, que se sentem atuando como professores, mas tratados como agentes, sendo esta uma tensão constante em todos os níveis.
- o volume de atividades e projetos desenvolvidos (embora com intenções agregadoras e formadoras) incrementa essa dificuldade.

- a necessidade de uma discussão sobre os limites da própria rede, no sentido de identificar o que é realmente aceitável fazer e o que deve ser monitorado para garantir que as ações não se produzam de forma isolada e descontextualizada.

Os relatos ilustram a dificuldade que uma rede de enormes dimensões, como a do município do Rio de Janeiro, enfrenta para expandir com qualidade seu atendimento e a capacidade, na maioria das vezes limitada, de resolução de problemas que emergem frequentemente, desde o nível de órgão central e CREs até o das unidades.

Assim, a introdução de uma avaliação das condições (e das políticas) deveria contar com uma análise das possibilidades presentes e possíveis. Julgaram que o resultado das avaliações precisa se converter em intervenções e melhorias, mais do que apenas apontar precariedades ou dificuldades.

De acordo com os participantes, devem-se considerar prioritários para a garantia de uma Educação Infantil pública de qualidade os seguintes aspectos:

- estrutura física das unidades;
- materiais e mobiliários adequados (por exemplo, berços e brinquedos);
- profissionais qualificados, com especificidade em EI, garantindo a promoção de ações intencionais e pedagógicas em lugar de atitudes baseadas em critérios pessoais;
- ações de formação de pessoal nas diferentes áreas que compõem o trabalho com crianças pequenas – saúde, gestão, preparo da alimentação e limpeza dos espaços;
- ida diária das crianças à área externa e, no caso de a área externa não existir ou estar inutilizada, garantia de espaço para atividades de motricidade ampla e exposição às condições externas (luz do sol, contato com a natureza etc.). Análise permanente das áreas externas para garantir condições mínimas, com as devidas provisões para segurança e proteção das crianças;
- salas arejadas, bem iluminadas, espaçosas de acordo com o número de crianças atendidas, com janelas, com banheiro próximo e adequado, com espaço para as mesinhas e cadeiras, mas ainda garantindo espaço para as brincadeiras das crianças;
- disponibilidade de materiais, como mesas e cadeiras, sofá, armário, estantes, espelho, pia, cabideiro para mochilas, varal, brinquedos, casa de boneca e fantoches;
- projeto pedagógico que preveja a utilização de todos os espaços das unidades, com possibilidades de desenvolvimento de atividades diversas (que atendam às previsões curriculares);
- vestimentas dos adultos (critérios, tipos e obrigatoriedade de uso) e uniformes para as crianças que sirvam para todas as estações do ano (casacos para inverno, sapatos

apropriados para as diferentes estações etc.) para garantir a limpeza e o conforto das crianças e a adequação ao clima; troca de uniforme quando necessário, em especial para crianças de creche;

- revisão de práticas para a alimentação (cuidados no preparo, local de preparo e de estoque, rotinas e procedimentos a cumprir) e para a limpeza dos espaços, atualmente realizadas a partir do horário de trabalho dos adultos, em vez de estarem a serviço da rotina criada para as crianças;
- acesso amplo a materiais e livros que fomentam o processo de aquisição de linguagem oral e escrita;
- aumento do número de adultos nas turmas de pré-escola.

Ressaltou-se a importância do trabalho das equipes da GEI/SME e das CREs/GEDs: essas instâncias seriam o ponto de partida para a formatação do trabalho nas unidades, na medida em que o seu desempenho no apoio, nas orientações, na aquisição de materiais e na garantia das condições da infraestrutura delimita o trabalho com as crianças.

#### **A AVALIAÇÃO DAS UNIDADES:**

Em atenção aos objetivos da pesquisa, reuniram-se as informações de duas fontes – Censo Escolar 2011 e dados fornecidos pela SME 2012 – em uma única base de dados. Para a seleção da amostra, foram utilizados os seguintes critérios:

- obter 15% do total das unidades existentes de cada uma das CRES, que funcionassem há, pelo menos, 1 ano na rede municipal;
- tipo de atendimento da unidade (exclusiva ou não);
- tamanho da unidade (menos que 150 alunos; entre 150 e 600 alunos; maior que 600 alunos);
- período de atendimento.

A amostra foi então organizada, conforme descrito abaixo na tabela 4:

| CRE   | Unidades previstas na Amostra | Unidades avaliadas |
|-------|-------------------------------|--------------------|
| 1     | 12                            | 11                 |
| 2     | 15                            | 15                 |
| 3     | 15                            | 15                 |
| 4     | 18                            | 18                 |
| 5     | 14                            | 14                 |
| 6     | 12                            | 12                 |
| 7     | 15                            | 15                 |
| 8     | 18                            | 18                 |
| 9     | 15                            | 15                 |
| 10    | 16                            | 16                 |
| Total | 150                           | 149                |

**Tabela 4:** unidades avaliadas

Treze observadoras foram treinadas de acordo com as instruções das escalas ITERS-R e ECERS-R (Harms, Cryer e Clifford, 2003 e 2005), utilizando o vídeo de treinamento e visitas a unidades não incluídas na amostra para observação em pares. A coleta de dados foi feita em três meses durante o segundo semestre de 2012 e os observadores foram distribuídos por CRE, e em alguns casos, visitaram somente turmas de 6 meses a 2 anos e meio (utilizando somente a ITERS-R), e em outros, somente turmas de crianças entre 3 e 5 anos (utilizando somente a ECERS-R).

Um questionário para os diretores das unidades foi também utilizado para obter informações sobre a dinâmica do trabalho da unidade, complementando as informações necessárias para se pensar em aspectos a serem incluídos no sistema de monitoramento.

### **1) Escalas de avaliação de ambientes:**

As escalas ITERS-R e ECERS-R são constituídas por 7 subescalas, conforme segue, sendo que cada uma abriga itens que os descrevem por meio de indicadores:

- espaço e mobiliário;
- rotinas de cuidado pessoal;
- falar e compreender/linguagem e raciocínio;
- atividades;
- interação;
- estrutura do programa
- pais e equipe

Os indicadores de cada uma das subescalas estão qualitativamente ordenados em intervalos que variam de 1 a 7 pontos, tanto para ITERS-R quanto para a ECERS-R. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das 7 subescalas indicará o nível de qualidade do atendimento da instituição, conforme explica a tabela abaixo.

| Pontuação | Classificação | Significado  |
|-----------|---------------|--|
| 1 a 2,9   | Inadequado    | A unidade não está em condições apropriadas para o atendimento de qualidade à faixa etária.  |
| 3 a 4,9   | Mínimo        | A unidade apresenta indicações da presença de aspectos e elementos básicos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária. |
| 5 a 6,9   | Bom           | Observa-se a presença de muitos aspectos e elementos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária.                       |
| 7         | Excelente     | A unidade apresenta excelência em práticas que consideram as possibilidades do grupo atendido – atendimento de qualidade.              |

**Tabela 5:** pontuações, classificações e significados

## 2) Avaliação de unidades utilizando a escala ITERS-R

A escala ITERS-R foi utilizada em 45 unidades distribuídas em todas as dez CREs do município do Rio de Janeiro. Os tipos de unidade que compuseram a amostra avaliada que atende turmas de crianças entre 6 meses e 2 anos e 6 meses foram: 39 creches municipais; 5 unidades com turmas de creche e pré-escola e 1 tinha turmas de creche, pré-escola e Ensino Fundamental. Turmas de berçário e maternal foram observadas, abrangendo grupos de crianças a partir de 6 meses de idade até 2 anos e 6 meses. O número de turmas de berçário e maternal em creches públicas ainda é muito inferior ao número de turmas de crianças acima desta faixa etária e, por isso, o número observado se refere à porcentagem estabelecida para a seleção da amostra (vide capítulo sobre seleção da amostra e expansão da cobertura).

| N  | Média  | Mediana | Desvio padrão | Mínimo     | Máximo | Percentil 25 | Percentil 75 |
|----|--------|---------|---------------|------------|--------|--------------|--------------|
| 45 | 3,0    | 2,9     | 0,8           | 1,5        | 4,6    | 2,4          | 3,6          |
|    | Mínimo |         |               | Inadequado | Mínimo |              |              |

**Tabela 5:** Média geral do município na escala ITERS-R

A média geral do município (3,0) indica que as unidades apresentam o nível *Mínimo* de qualidade para o atendimento de crianças entre 0 e 2 anos e meio, sendo que a menor pontuação obtida por uma unidade foi de 1,5, podendo ser classificada como *Inadequado* e a máxima (4,6) como de nível *Mínimo*. Nota-se, assim que nenhuma das unidades avaliadas recebeu pontuação

acima de 5, o que a classificaria no nível *Bom*. Por outro lado, a mediana indica que metade das unidades avaliadas obteve notas superiores a 2,9, ou seja, alcançou o nível *Mínimo* de qualidade.

Nas tabelas abaixo, encontram-se as médias conforme a CRE e a média geral do município por subescala – ITERS-R.

| CRE   | N  | Média | Classificação | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-------|----|-------|---------------|---------------|--------|--------|
| 1     | 4  | 2,6   | Inadequado    | 0,6           | 2,1    | 3,5    |
| 2     | 4  | 2,6   | Inadequado    | 0,6           | 1,9    | 3,3    |
| 3     | 4  | 2,2   | Inadequado    | 0,3           | 1,7    | 2,5    |
| 4     | 6  | 2,3   | Inadequado    | 0,4           | 1,5    | 2,7    |
| 5     | 3  | 3,0   | Mínimo        | 0,2           | 2,8    | 3,2    |
| 6     | 5  | 3,6   | Mínimo        | 0,4           | 3,1    | 4,1    |
| 7     | 6  | 3,4   | Mínimo        | 0,8           | 2,2    | 4,6    |
| 8     | 5  | 3,6   | Mínimo        | 0,6           | 2,9    | 4,3    |
| 9     | 3  | 4,0   | Mínimo        | 0,3           | 3,7    | 4,3    |
| 10    | 5  | 2,6   | Inadequado    | 0,4           | 2,0    | 3,1    |
| Total | 45 | 3,0   | Mínimo        | 0,7           | 1,5    | 4,6    |

**Tabela 7:** Média geral na escala ITERS-R por CRE

| SUBESCALAS                 | N  | Média | Mediana | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo | Percentil 25 | Percentil 75 |
|----------------------------|----|-------|---------|---------------|--------|--------|--------------|--------------|
| Espaço e Mobiliário        | 45 | 3,0   | 3,0     | 0,9           | 1,6    | 5,8    | 2,4          | 3,6          |
| Rotinas de Cuidado Pessoal | 45 | 2,2   | 2,2     | 0,7           | 1,2    | 4,0    | 1,7          | 2,8          |
| Falar e Compreender        | 45 | 3,6   | 4,0     | 1,2           | 1,0    | 6,3    | 3,0          | 4,3          |
| Atividades                 | 45 | 2,1   | 2,0     | 0,7           | 1,0    | 4,2    | 1,6          | 2,5          |
| Interação                  | 45 | 4,9   | 5,0     | 1,5           | 1,0    | 7,0    | 3,8          | 6,0          |
| Estrutura do Programa      | 45 | 3,2   | 3,0     | 1,5           | 1,0    | 6,0    | 2,0          | 4,5          |
| Pais e Equipe              | 45 | 3,4   | 3,4     | 1,0           | 1,7    | 6,0    | 2,7          | 4,0          |

**Tabela 8:** Resultados gerais do município por subescala na escala ITERS-R

- Na subescala *Interação*, ressalta-se a importância de encorajar as crianças à interação, de que elas sejam bem supervisionadas e de que a disciplina se exerça de forma atenciosa e adequada à faixa etária. A média nessa subescala de 4,9 pontos e a mediana de 5,0 pontos permite afirmar que pelo menos a metade das unidades

avaliadas obteve notas iguais ou superiores à mediana, correspondendo ao nível considerado *bom*.

- Já na subescala *Pais e equipe*, a média e a mediana obtidas foram iguais, 3,4, o que significa que pelo menos a metade das unidades registrou notas iguais ou inferiores a 3,4 pontos. Destaca-se, no entanto, que a nota máxima alcançada nessa subescala foi 6,0, e que pelo menos 25% dos estabelecimentos tiveram pontuações iguais ou superiores a 4,0. O padrão apresentado nessa subescala se assemelha ao da subescala *Interação*, apesar de a pontuação ser inferior, permanecendo no nível *mínimo* de qualidade.
- Em relação à subescala *Rotinas de cuidado pessoal*, pelo menos 50% registraram notas inferiores a 2,2 pontos.
- E a subescala *Atividades* não alcançou pontuação superior à média (2,0) em pelo menos a metade das unidades avaliadas.

Esse dado desperta preocupação, pois se refere diretamente a aspectos da concepção e da implementação da proposta pedagógica das unidades.

### 3) Avaliação de unidades utilizando a escala ECERS-R

A escala ECERS-R foi aplicada em 116 unidades com turmas de crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos e 11 meses. A média geral do município ficou em 2,9, pontuação que corresponde ao nível de qualidade classificado como *inadequado*, embora próxima ao nível *mínimo*. Observa-se que o valor da mediana também foi 2,9, o que indica que metade das unidades obteve pontuação menor ou igual a essa. Vale destacar que apenas cerca de 25% das unidades avaliadas receberam notas iguais ou superiores a 3,3. A nota mínima obtida por uma unidade foi 1,3 (*inadequado*), e máxima, 4,7 (*mínimo*). Esses dados estão sintetizados na Tabela 9 abaixo.

| N   | Média             | Mediana | Desvio padrão | Mínimo            | Máximo        | Percentil 25 | Percentil 75 |
|-----|-------------------|---------|---------------|-------------------|---------------|--------------|--------------|
| 116 | 2,9<br>Inadequado | 2,9     | 0,7           | 1,3<br>Inadequado | 4,7<br>Mínimo | 2,3          | 3,3          |

**Tabela 9:** Média geral do município na escala ECERS-R

Apenas três das CREs (1a, 3a e 10a) obtiveram pontuações médias correspondentes ao nível *inadequado* de qualidade. As demais receberam pontuações acima de 3,0, sendo classificadas no nível *mínimo* de qualidade.



| CRE   | N   | Média | Classificação | Mínimo | Máximo |
|-------|-----|-------|---------------|--------|--------|
| 1     | 8   | 2,8   | Inadequado    | 2,4    | 3,7    |
| 2     | 11  | 3,3   | Mínimo        | 1,6    | 4,2    |
| 3     | 13  | 2,2   | Inadequado    | 1,7    | 3,2    |
| 4     | 14  | 3,0   | Mínimo        | 1,9    | 4,2    |
| 5     | 11  | 3,0   | Mínimo        | 1,6    | 4      |
| 6     | 9   | 3,1   | Mínimo        | 2,6    | 3,5    |
| 7     | 11  | 3,2   | Mínimo        | 2,3    | 4,7    |
| 8     | 15  | 3,0   | Mínimo        | 1,4    | 3,9    |
| 9     | 12  | 3,0   | Mínimo        | 2,3    | 3,8    |
| 10    | 12  | 2,3   | Inadequado    | 1,3    | 3      |
| Total | 116 | 2,9   | Inadequado    | 1,3    | 4,7    |

**Tabela 10:** Média geral na escala ECERS-R por CRE

A maioria das subescalas recebeu pontuações menores que 3,0, indicando um nível *inadequado* de qualidade.

| SUBESCALAS                 | N   | Média | Mediana | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo | Percentil 25 | Percentil 75 |
|----------------------------|-----|-------|---------|---------------|--------|--------|--------------|--------------|
| Espaço e Mobiliário        | 116 | 2,9   | 2,9     | 0,8           | 1,1    | 5,3    | 2,3          | 3,5          |
| Rotinas de Cuidado Pessoal | 116 | 2,5   | 2,2     | 1,3           | 1      | 6,2    | 1,4          | 3,55         |
| Linguagem e Raciocínio     | 116 | 3,3   | 3       | 1,2           | 1      | 7      | 2,5          | 4,3          |
| Atividades                 | 116 | 2,2   | 2,2     | 0,6           | 1      | 3,9    | 1,7          | 2,6          |
| Interação                  | 116 | 4,5   | 4,8     | 1,5           | 1      | 7      | 3,4          | 5,6          |
| Estrutura do Programa      | 116 | 2,3   | 2       | 1,1           | 1      | 7      | 1,5          | 3            |
| Pais e Equipe              | 116 | 2,9   | 2,8     | 0,9           | 1      | 6,2    | 2,2          | 3,3          |
| Total                      | 116 | 2,9   | 2,9     | 0,7           | 1,3    | 4,7    | 2,3          | 3,3          |

**Tabela 11:** Resultados gerais do município por subescala na escala ECERS-R

- As subescalas *Linguagem e raciocínio* e *Interação* obtiveram as pontuações mais altas, 3,3 e 4,5, respectivamente, correspondentes ao nível de qualidade *mínimo*.
- Quanto à subescala *Interação*, pode-se afirmar que a média de 4,5 e a mediana de 4,8 indicam que mais da metade das unidades avaliadas obteve notas superiores à média. Além disso, verificam-se que pelo menos 25% dos estabelecimentos registraram notas iguais ou superiores a 5,6 pontos nessa subescala, correspondentes ao nível *bom*.

- Em relação à subescala *Linguagem e raciocínio*, que obteve a segunda maior média (3,3 pontos), a mediana de três pontos indica que menos da metade das unidades avaliadas alcançou notas iguais ou superiores à média. Além disso, pelo menos 25% registraram notas inferiores ou iguais a 2,5, e outros 25%, notas iguais ou superiores a 4,3.
- A subescala *Atividades* foi a que registrou a menor média (2,2), sendo a mediana de igual valor. Tais resultados permitem afirmar que pelo menos metade das unidades avaliadas não alcançou notas iguais ou superiores à média. Destaca-se ainda que a nota máxima obtida foi de apenas 3,9 pontos, e que apenas cerca de 25% dos estabelecimentos obtiveram notas superiores a 2,6 pontos.
- A subescala *Estrutura do programa* teve a segunda menor média (2,3 pontos); no entanto, a mediana de 2 pontos indica que mais da metade das unidades não alcançou notas superiores à média (2,3). Embora a pontuação máxima registrada nessa subescala tenha sido a de 7 pontos, nota-se que apenas cerca de um quarto das unidades alcançou notas iguais ou superiores a três pontos.
- Por fim, a subescala *Rotinas de cuidado pessoal* também obteve uma das menores médias, 2,5 pontos. A mediana de 2,2 indica que menos da metade dos estabelecimentos avaliados registrou pontuação superior à média (2,5 pontos). Além disso, verifica-se que somente 25% das unidades alcançaram notas iguais ou superiores a 3,5 nessa subescala.

#### **4) Os diretores e as instituições de educação infantil: dados do questionário**

A respeito do perfil dos dados decorrentes dos questionários dos diretores, importa destacar aspectos relacionados a:

- infraestrutura, que se mostraram ausentes ou em pouca quantidade, tais como: sala para professores e gestores, lavanderia, sala de saúde, computadores e acesso à internet (inclusive para professores);
- instalações não disponíveis para a Educação Infantil, incluindo-se biblioteca/sala de leitura, parque infantil e coberto, jardim/área verde, quadra, sala de TV/vídeo, sala de informática, sala multiuso, horta, brinquedoteca, oficina de artes, sala de descanso para adultos e tanque de areia;
- verba recebida via SDP (sistema descentralizado de pagamentos): dificuldades encontradas tanto no que se refere a não solicitação por parte dos diretores, quanto o não recebimento da mesma; assim como o destino prioritário que tem tido a referida verba (compra de

materiais e serviços destinados a pequenos reparos no prédio ou na obtenção de materiais pedagógicos);

- presença e rotatividade de profissionais na instituição, tendo em vista a ausência ou o número insuficiente de pessoal (incluindo desde professores de creche e pré-escola e auxiliares até secretárias, auxiliares administrativos e funcionários da limpeza);
- dificuldade dos diretores realizarem parte de suas atividades, no que se refere a gestão pedagógica, a gestão da equipe (especial atenção para a manter o quadro de professores e funcionários completo e garantir formação adequada à educação infantil), a gestão das condições sanitárias e de segurança da instituição, além da gestão de aspectos de infraestrutura (desde a manter a conservação do prédio ao abastecimento de materiais, inclusive de brinquedos);
- formação da equipe, especialmente no que se refere a garantir conteúdos formativos mais relacionados a faixa etária de bebês, além de temas que ampliem o currículo da pré-escola para além da leitura e da escrita;
- supervisão pedagógica e apoio às unidades, tanto em relação à CRE como à GEI, que, apesar de valorizada pelos diretores, mostrou-se pouco frequente e frágil, no que se refere a sistematicidade;

As ações da GEI/SME e CRE consideradas pelos diretores como aquelas que mais contribuíram com o trabalho foram as relacionadas às ações de formação continuada, tanto no que se refere a garantia desses momentos para a equipe, quanto pelas ações em si realizadas. Observa-se ainda nessa categoria de respostas menções a diferentes formas de apoio ao trabalho na instituição, provenientes dos referidos órgãos e suas gerências.

## **MONITORAMENTO:**

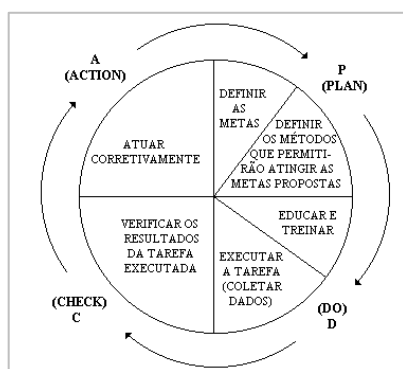
Pensar em avaliação e monitoramento de uma rede municipal com as dimensões de grandes centros urbanos no Brasil não é algo que se esgota nas questões que puderam ser incluídas neste projeto de intervenção, avaliação e reflexão sobre esses mesmos temas. A avaliação das unidades selecionadas, as opiniões de seus diretores e coordenadores e as ações de formação para os gestores das CREs e da GEI foram estratégias utilizadas para reunir algumas informações que constituiriam um conjunto de sugestões sobre uma possível ação de monitoramento do trabalho da rede, sem prejuízos ou peso desigual para quaisquer das instâncias envolvidas. Consideramos importante que qualquer ação de avaliação e monitoramento deva ser construída e discutida no âmbito de todas as instâncias do poder público, assim como compartilhada da maneira mais ampla e necessária, de

forma a gerar discussões construtivas e, conseqüentemente, melhorias em todo o sistema da Educação Infantil.

No Brasil, a Educação Infantil é um compromisso já assumido pelas três instâncias de governo (União, Estados e Municípios). Todavia, seja quando operado pelo próprio Estado, seja quando operado em instâncias sociais distintas, o monitoramento oferece um quadro dinâmico da evolução de um determinado programa ou política (tanto das suas condições de execução quanto das mudanças parciais de realidade que ele está sendo capaz de realizar) ou um quadro dinâmico da evolução de uma determinada demanda ainda não atendida pelo Estado.

Gostaríamos de situar os processos de monitoramento e avaliação da política educacional, com base nas pesquisas realizadas por Ball e Bowe, realizadas desde os anos de 1990. Cumpre-nos assinalar que as políticas educacionais respondem a demandas socialmente formuladas em torno do direito à educação pública. Ou seja: a emergência de uma determinada política educacional depende da exigência que o tecido social lança sobre a estrutura política do Estado a fim de que este assuma uma nova responsabilidade nesse campo ou amplie o escopo (abrangência, qualidade) de uma responsabilidade já assumida anteriormente.

Enquanto o ciclo de políticas, assim como proposto por Ball, é uma tentativa teórica de explicar a dinâmica do processo de elaboração de políticas e de seus possíveis caminhos e desdobramentos, um sistema de monitoramento, como um procedimento de gestão, tenta captar a execução dessas políticas nos seus diferentes níveis e momentos. Um sistema de monitoramento não se constitui como a gestão dessas políticas, mas sim, uma parte dela. Desta maneira, a gestão de políticas públicas pode adotar alguns modelos de planejamento que podem subsidiar o monitoramento das ações. Um exemplo disto é uma estratégia para o planejamento e o acompanhamento das políticas educacionais numa rede pública, tal como a denominada Método de Melhorias ou PDCA (Plan, Do, Check, Act), que articula as atividades de planejamento, de execução, de verificação e de novas ações num ciclo, tal como apresentado no fluxograma abaixo:



Fonte: CAMPOS, 2004.

No escopo do projeto *Ambientes de unidades municipais de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: uma proposta de formação e avaliação*, e levando em conta as possibilidades e os limites que a trajetória formativa desenvolvida e os resultados dos processos de avaliação levados a cabo oferecem, apresentamos algumas considerações a respeito da proposição de um sistema de monitoramento das políticas de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

O presente estudo construiu, no campo da avaliação, uma fotografia específica da rede de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos do Rio de Janeiro a partir de alguns instrumentos, quais sejam: a) a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-Revised) e a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-Revised); b) um questionário para as equipes gestoras. A partir desse panorama, alguns elementos emergiram como campos prioritários de atenção para o investimento na melhoria da qualidade das práticas educativas desenvolvidas nessas unidades. É justo esperar que, de posse dessa análise, haja condição ideal para a propositura de referências para o monitoramento dos programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Entretanto, coerentemente com os princípios que inspiram as correntes mais progressivas e críticas da análise de políticas públicas, é imprescindível assinalarmos três cuidados fundamentais:

a) reconhecer o caráter extremamente dinâmico (e por vezes tenso) dos processos de formulação e implementação dos programas e projetos. Assim, um programa ou projeto de governo se torna outro na medida em que ganha a coautoria dos sujeitos das diferentes instâncias e níveis responsáveis por sua implementação;

b) reconhecer o contexto mais amplo da agenda política do Governo Federal e as peculiaridades de seu pacto federativo. No município do Rio de Janeiro, em particular, importa compreender a recente aceleração da universalização e as questões de infraestrutura que essa escolha política fizeram emergir, cabendo-lhe assim a responsabilidade de monitorar seus serviços. Este estudo representa um primeiro esforço de identificar aspectos que impactam a prática das unidades de EI;

c) ter em mente que as referências que apresentaremos a seguir respondem apenas por uma parcela das questões e dilemas que se colocam em torno da construção de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. Os instrumentos com os quais atuamos para a conformação do processo avaliativo apresentam limites metodológicos e técnicos que impedem sua extrapolação a ponto de que pudessem abranger toda a complexidade e os diferentes níveis e instâncias em que a política de Educação Infantil é tecida e materializada.

Assim, para além das referências que estamos apontando, é altamente recomendável que sejam provocados olhares complementares (sobretudo nas dimensões da organização administrativa

e financeira da Secretaria e da gestão dos órgãos intermediários do sistema de ensino). É importante manter diálogo com a rede no sentido de verificar as tendências existentes no que diz respeito à execução do trabalho pedagógico, além de acompanhar, por exemplo, a rotatividade de profissionais nas escolas, a entrega dos materiais, etc.

A análise dos resultados produzidos pela aplicação dos diferentes instrumentos eleitos nesta pesquisa revelou alguns campos em que o monitoramento das políticas e práticas educativas poderia garantir avanços importantes na qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças.

É preciso que situemos essa nossa sugestão de dimensões para o monitoramento nas possibilidades, nos limites e nos interesses estratégicos da rede de ensino do Rio de Janeiro.

Após a aplicação das escalas, considerando-se os resultados obtidos em cada um desses indicadores (no instrumento há 455 indicadores na escala ITERS-R e 470 indicadores na ECERS-R), tem-se um volume bastante significativo de informação. Assim, foram definidas neste estudo algumas estratégias, do ponto de vista estatístico, para a análise desses dados. Com a utilização do software estatístico ITEMAN, foi calculado, para cada um dos indicadores (depois do estabelecimento de alguns critérios que excluíram indicadores, como por exemplo, aqueles que era possível marcar “não se aplica”), algumas medidas derivadas da Teoria Clássica das Medidas – TCM. A adoção dessa abordagem estatística teve o intuito de selecionar os indicadores em que os resultados observados se destacaram de alguma forma, dos demais, isto é, evidenciar em quais aspectos as instituições visitadas apresentaram as maiores diferenças, ou as maiores similaridades, ou, ainda, em quais deles os resultados se afastavam do padrão que seria esperado.

Para fins de análise dos resultados, isto é, análise dos indicadores selecionados, agruparam-se aqueles com maior afinidade em termos de temas centrais. Esses agrupamentos foram reclassificados como mostra a primeira coluna das tabelas 12 e 13 abaixo, gerando nove novas dimensões na ITERS-R e dez dimensões na ECERS-R. As sugestões de aspectos a serem considerados na elaboração de um sistema de monitoramento foram, então, extraídas dos indicadores de cada dimensão após a identificação dos temas centrais de cada indicador.

#### **Análise TCM - ITERS-R**

|          | Dimensões<br>ITERS-R               | N. de indicadores<br>pela análise do<br>ITEMAN | N. de aspectos<br>a serem<br>considerados no<br>monitoramento |
|----------|------------------------------------|--|---|
| <b>1</b> | Práticas de cuidado                | 21   | <b>14</b>   |
| <b>2</b> | Organização do trabalho pedagógico | 16   | <b>9</b>  |

|   |   |     |    |
|---|---|-----|----|
| 3 | Atitudes da equipe                            | 16  | 12 |
| 4 | Acesso aos materiais                          | 15  | 10 |
| 5 | Estratégias para desenvolvimento profissional | 10  | 9  |
| 6 | Conversas entre equipe e crianças             | 10  | 9  |
| 7 | Espaço e mobiliário                           | 9   | 7  |
| 8 | Organização do tempo                          | 9   | 8  |
| 9 | Estratégias para envolvimento dos pais        | 3   | 3  |
|   | Total   | 109 | 81 |

**Tabela 12:** TCM ITES-R

### Análise TCM - ECERS-R

|    | Dimensões<br>ECERS-R                          | N. de indicadores<br>pela<br>análise do<br>ITEMAN | N. de aspectos<br>a serem considerados no<br>monitoramento |
|----|---|---|--|
| 1  | Organização do trabalho pedagógico            | 21  | 16   |
| 2  | Atitudes da equipe                            | 19  | 15   |
| 3  | Acesso aos materiais                          | 18  | 9  |
| 4  | Práticas de cuidado                           | 17  | 12   |
| 5  | Uso da linguagem                              | 12  | 10   |
| 6  | Estratégias para desenvolvimento profissional | 11  | 11   |
| 7  | Organização do ambiente                       | 8   | 3  |
| 8  | Organização do tempo                          | 8   | 7  |
| 9  | Espaço e mobiliário                           | 7   | 6  |
| 10 | Estratégias para envolvimento dos pais        | 3   | 3  |
|    | Total   | 124   | 92   |

**Tabela 13:** Análise TCM ECERS-R

Na tabela 14, a primeira coluna apresenta as dimensões em que consideramos assertiva a incidência do monitoramento e as três colunas subsequentes apresentam exemplos de indicadores nos três níveis de concretização da política educacional. Sublinhamos que esses exemplos não esgotam, evidentemente, os observáveis que podem ser propostos em cada um dos campos, que a lista de indicadores, em cada campo, deve ser considerada, evidentemente, à luz das possibilidades concretas da coleta e da análise de dados e que a proposta que segue tem um caráter mais generalista e contempla as discussões indicativas de monitoramento, que resultaram dos diferentes instrumentos de análise que articulamos.

| Dimensão                   | Níveis da concretização da política educacional   |  |   |
|----------------------------|---|--|---|
|                            | Gestão do sistema de ensino   | Gestão das unidades escolares  | Gestão das práticas pedagógicas   |
| <b>Prédios e espaços</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção de prédios escolares atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos pelo MEC</li> <li>- O sistema de ensino realiza em tempo adequado as reformas estruturais solicitadas pelos gestores escolares.</li> <li>- A aquisição de bens duráveis é realizada de forma ágil, garantindo a continuidade e estabilidade das ações de todas as unidades.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar garante o cuidado e a preservação do prédio escolar nas condições de limpeza, pequenos reparos e cuidado com equipamentos.</li> <li>- A gestão escolar procede a levantamento contínuo das necessidades de reforma e ajustes de infraestrutura e toma as decisões para encaminhar as necessidades às instâncias superiores.</li> <li>- A gestão escolar garante que os espaços educativos funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares organizam a sala de atividades de forma a privilegiar a autonomia dos bebês e das crianças no acesso e uso dos brinquedos, livros e outros materiais.</li> <li>- Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês e das crianças em diferentes espaços da unidade escolar.</li> <li>- Professores e auxiliares organizam os espaços em que as atividades acontecem garantindo limpeza e organização.</li> </ul>   |
| <b>Práticas de cuidado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema de ensino garante a quantidade e a disponibilidade dos materiais necessários à alimentação, higiene, sono e primeiros socorros das crianças.</li> <li>- O sistema de ensino estabelece e dissemina orientações específicas para os momentos e ações de cuidados com as crianças.</li> <li>- O sistema de ensino garante que haja formação continuada para os professores e auxiliares no campo dos cuidados.</li> <li>- O sistema de ensino fornece informações e realiza ações de formação sobre procedimentos para práticas de cuidados executadas pelos adultos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar acompanha e supervisiona os momentos de cuidados com as crianças, orientando os professores e auxiliares quanto à melhor maneira de realizá-los.</li> <li>- A gestão escolar orienta para que ocorram interações adequadas nos momentos de cuidado, privilegiando o caráter educativo.</li> <li>- A gestão escolar dialoga adequadamente com a gestão do sistema de ensino de forma a garantir a disponibilidade regular dos recursos necessários às práticas adequadas de cuidados.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares realizam regular e adequadamente as práticas de cuidados com as crianças nos momentos de higiene, alimentação e sono.</li> <li>- Professores e auxiliares procedem às práticas de cuidado garantindo boas interações com as crianças.</li> <li>- Professores e auxiliares dialogam adequadamente com os outros profissionais de apoio para garantir que haja qualidade das práticas de cuidados.</li> <li>- Professores e auxiliares utilizam as informações adquiridas nas ações de formação sobre os cuidados.</li> </ul> |
| <b>Atividades</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais, equipamentos e brinquedos são adquiridos regularmente para distribuição equitativa na rede.</li> <li>- A compra é feita em número suficiente, de maneira a suprir as necessidades e demandas das unidades e de seus projetos pedagógicos.</li> <li>- A distribuição é acompanhada de maneira a garantir a chegada dos recursos no tempo previsto e adequado.</li> <li>- A compra é feita a partir das solicitações das unidades/CREs de maneira a possibilitar o trabalho com as crianças em todas as áreas do currículo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gestão escolar garante a distribuição de equipamentos, materiais e brinquedos nas salas para o desenvolvimento de atividades conforme previsto no projeto pedagógico da unidade.</li> <li>- A gestão escolar mantém suas turmas equipadas, fazendo substituições quando necessário para não prejudicar o desenvolvimento de atividades diversificadas e planejadas.</li> <li>- A gestão escolar seleciona e indica para as CREs e a SME os diferentes tipos de materiais, brinquedos e equipamentos necessários para a execução de seu projeto pedagógico.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e auxiliares garantem que todas as crianças utilizem os equipamentos, materiais e brinquedos durante o desenvolvimento de atividades nos vários espaços da unidade.</li> <li>- Professores e auxiliares planejam atividades inspirados nas orientações curriculares, de maneira que as crianças tenham acesso a temas das várias áreas de conhecimento.</li> <li>- Professores e auxiliares organizam a sala de atividades de modo a deixar os recursos acessíveis às crianças diariamente.</li> </ul>                                   |

**Tabela 14:** níveis da concretização da política educacional para prédios e espaços, práticas de cuidado e atividades.



Se compreendemos a formulação e a implementação das políticas educacionais como processos dinâmicos, tensos e negociados entre diferentes sujeitos e atores, coerentemente, precisamos assumir o monitoramento das políticas educacionais de forma a considerar a imprescindível relação dialógica e dialética entre três instâncias distintas da concretização dessas políticas: a gestão dos sistemas e redes de ensino (no nível central e nos níveis intermediários), a gestão das unidades escolares e a gestão das práticas pedagógicas.

O direito à educação está localizado na intersecção produtiva entre essas diferentes instâncias da gestão das políticas e práticas educativas. Nesse sentido, um processo de monitoramento da qualidade da oferta do direito à educação precisará interrogar, em cada instância, quais são os insumos, processos, produtos e dificuldades que os sujeitos têm encontrado na sua atuação cotidiana.



**Figura 1:** níveis de gestão a serem incluídos no monitoramento

A realidade das políticas e práticas educativas numa rede com a complexidade da do Rio de Janeiro exige dos gestores que o monitoramento responda, de alguma forma, às três necessidades (a avaliação processual do avanço das políticas e das práticas planejadas, a adequada comunicação aos diferentes interessados a respeito do status e da qualidade dessas políticas e práticas e a reflexão sobre a prática e sobre os resultados da prática educativa posta em prática, numa perspectiva formativa e orientadora).

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Em defesa da ideia de que um sistema de monitoramento trata de acompanhar os movimentos que a rede faz para alcançar as metas estabelecidas, consideraram-se as várias etapas cumpridas neste projeto, a seguir sintetizadas, como importantes dados para o processo de reflexão, elaboração e implementação de um sistema de monitoramento.

As ações de formação dos gestores da gerência de Educação Infantil, dos gerentes de educação das CREs, dos diretores e coordenadores pedagógicos das unidades municipais de Educação Infantil foram muito importantes para o desenvolvimento do projeto, e muito bem situadas no início dele. Nas muitas reuniões que fizemos com esse grupo de gestores, pareceu muito clara a demanda pelo desenvolvimento de ações que estejam constantemente orquestradas, tanto no sentido do seu desencadeamento como no das tantas distribuições de recursos que ocorrem durante todo o ano letivo. Isto quer dizer que existem questões que impedem essa orquestração: há limitações concretas à realização e ao acompanhamento do trabalho com as crianças em cada unidade municipal, como, por exemplo, o número de pessoas disponíveis para todos os tipos de supervisão necessários ao andamento pleno das unidades e às diversas tarefas a serem executadas ao longo da cadeia do sistema. Essas limitações impactam toda a cadeia das ações, pois incorre também em desvios de funções e atribuições para tentar dar à normalidade do trabalho um caráter mais efetivo. Esses são aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade, que, por sua vez, depende das supervisões institucionais e pedagógicas, da distribuição de recursos materiais e humanos e do entendimento dos documentos produzidos para e com a rede municipal.

A avaliação das unidades selecionadas para compor a amostra indicou que há melhorias a serem feitas, embora grandes ações e esforços tenham sido empreendidos ao longo dos últimos anos na expansão da cobertura (em especial de creche), na produção de documentos para auxiliar o trabalho do professor em sala com as crianças, na compra constante de materiais e brinquedos, na implementação de programas com foco na literatura infantil, na distribuição de livros e recursos para aquisição de livros da escolha da unidade e nas constantes ações de formação para toda a rede, entre outras tantas ações essenciais. A análise indica a importância e a urgência de prosseguirem os esforços para oferecer orientações para o trabalho pedagógico, incluindo:

- supervisão e planejamento para o desenvolvimento de atividades que abranjam todas as possibilidades de aprendizagem previstas nas orientações curriculares municipais;
- instruções e sugestões para a organização do ambiente educativo que garantam o protagonismo das crianças e suas relações entre si e com os adultos;
- diálogos que vão além de simplesmente dar instruções e acompanhar os cuidados, focando o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e as suas possibilidades de registrar o que ouvem, falam e produzem;
- uma rotina que valorize momentos calmos, ativos, individuais, de pequenos grupos e do coletivo, dependendo da natureza das atividades e com a preocupação de garantir interações significativas e ricas.

Os itens acima se relacionam diretamente com o estudo e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e das Orientações Curriculares da Educação Infantil do município (2010).

As informações obtidas por meio dos questionários aos gestores das unidades também apontam aspectos que devem ser considerados para a melhoria do trabalho nas unidades, por exemplo, as condições de infraestrutura e a constituição e permanência da equipe de profissionais nas unidades, e demonstram que o fluxo da comunicação entre as diferentes instâncias do sistema deve ser aprimorado, a fim de garantir maior suporte à gestão das unidades, exercitando a compreensão mútua das políticas a serem implementadas. Um exemplo disso é a dificuldade relatada com a solicitação e prestação de contas do SDP (sistema descentralizado de pagamentos). Fica clara a necessidade de uma maior supervisão do trabalho das unidades pelas diferentes gerências que compõem as CREs. O número de profissionais nessas gerências, de acordo com os depoimentos dos gestores (recolhidos também durante as ações de formação), parece não ser suficiente para o desenvolvimento de uma supervisão sistemática e estruturada, causando esperas prolongadas e, muitas vezes, desencadeando incompreensão sobre as demandas em questão para a resolução de problemas, chegando eventualmente a impedir o funcionamento pleno das unidades.

A análise, por meio da Teoria Clássica das Medidas, possibilitou visualizar aspectos que se destacaram como possíveis itens para um sistema de monitoramento que alcance, da forma mais abrangente possível, a complexidade do atendimento em unidades de Educação Infantil. Essa análise foi feita a partir dos resultados da avaliação realizada com as escalas de avaliação de ambientes ITERS-R e ECERS-R e, por isso, indica possibilidades dali provenientes. Embora esses instrumentos tenham sido utilizados por estarem em consonância com as tendências nacionais e municipais atuais e por apresentarem um conjunto de aspectos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na EI, eles não conseguem abranger exaustivamente cada um dos muitos e variados componentes que caracterizam a Educação Infantil (dada sua complexidade), em especial aqueles que caracterizam uma rede municipal específica de tamanha proporção e diversidade. Dessa forma, as sugestões aqui apresentadas podem ser expandidas ou complementadas no sentido de identificar ainda outros componentes específicos dessa rede e cujos significados são expressivos para todos os envolvidos, como, por exemplo, o acesso aos recursos financeiros por meio do SDP ou a utilização das bibliotecas construídas nas unidades.

É ainda muito importante manter em mente que o sistema de monitoramento deve ser constantemente revisto e atualizado, na medida em que as práticas evoluem e as políticas vão também sendo revistas, reelaboradas e complementadas. A qualidade do trabalho de uma rede

depende da elaboração de documentos orientadores, assim como da leitura, compreensão comum e análise destes, para a realização do trabalho direto com e para as crianças e suas famílias.

Finalizamos esta pesquisa com a convicção de que o acompanhamento do trabalho com e para as crianças deve ser monitorado de maneira a promover constante debate sobre as políticas municipais implementadas, e, portanto, sobre as oportunidades criadas para as crianças entre 6 meses e 5 anos. O monitoramento da Educação Infantil, como uma política de acompanhamento, terá sentido se esse debate incluir a voz de todos os principais protagonistas desse importante dever do estado e direito das crianças.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 2004.

HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Infant/Toddler Environment Rating Scale**, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2006.

HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale**, Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2005.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil**. SME/SP, 2010. Disponível em: <[www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/orientacoesCurriculares/2010/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf](http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/orientacoesCurriculares/2010/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2012.