

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação

Scheila Machado da Silveira

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SCHEILA MACHADO DA SILVEIRA

Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto/USP.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Orientador: Profa. Dra. Mara Ignez Campos-
de-Carvalho

RIBEIRÃO PRETO – SP

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Silveira, Scheila Machado da

Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação. Ribeirão Preto, 2009.

185 p. : il. ; 30cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Campos-de-Carvalho, Mara Ignez.

1. Educação Infantil 2. Creche 3. Qualidade do atendimento 4. Escala de avaliação

SILVEIRA, S. M. **Qualidade do atendimento de creches:** análise de uma escala de avaliação. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mara Ignez Campos-de-Carvalho Assinatura _____

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Zilma Moraes Ramos de Oliveira Assinatura _____

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Eliana Maria Bahia Bhering Assinatura _____

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mara Campos-de-Carvalho, pelo aprendizado que me proporcionou e pela oportunidade que me deu de ingressar no mestrado e fazer parte do CINDEDI.

Aos meus pais, Nabor e Nelci, e à minha irmã, Gisiane, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Vocês são o meu porto seguro, amo vocês.

Ao Meu Amor, Leandro, que esteve ao meu lado em todos os momentos do mestrado, comemorou comigo cada avanço conquistado e me deu apoio, colo e muita força nas vezes em que eu quis desistir de tudo. Te amo demais.

À minha amiga e professora, Ariane Kuhnen, que me mostrou a beleza que existe no fazer pesquisa, por todo incentivo e torcida.

Às minhas colegas de grupo de pesquisa e amigas, Juliana Bezzon, minha fiel escudeira na pesquisa e em todo o tempo que passei em Ribeirão Preto, e Tatiana de Souza. Meninas, obrigada pelas infindáveis conversas sobre educação infantil, que tanto contribuíram para a realização do mestrado. Vocês estão em cada página desta dissertação (e no meu coração!).

Aos amigos do CINDEDI: Bruna, Carol, Letícia, Lu Rodrigues, Mara Isis, Maria Helena, Regiane, Ticiane, Victor, pelo apoio, pelo companheirismo, pelas conversas e pela amizade; e à Lu Pereira, quem primeiro me recebeu em Ribeirão Preto e mesmo sem me conhecer abriu as portas de sua casa.

À Clotilde, Kátia e Ana Paula, pelo carinho com que me receberam e rapidamente fizeram eu me sentir parte do CINDEDI e pelos ensinamentos.

À Alda e ao Ronie por todos os “galhos quebrados” e pelo carinho.

À Izabel e ao Walter, que tanto torceram por mim, me ofereceram palavras de conforto, incentivo e apoio.

Às Professoras Dra. Eliana Bhering e Dra. Susi Lippi Marques, pelas contribuições no exame de qualificação.

À Creche Carochinha (COSEAS/USP/Ribeirão Preto) e às demais creches que aceitaram participar da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – **CAPES**, pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

SILVEIRA, S. M. **Qualidade do atendimento de creches:** análise de uma escala de avaliação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

No momento em que a creche integrou o sistema educativo brasileiro, o Estado depara-se com o desafio de estabelecer parâmetros de qualidade e critérios de avaliação do atendimento oferecido às crianças de 0-6 anos. Desta maneira, uma avaliação instrumentalizada da qualidade de ambientes de creches poderia auxiliar nesta tarefa. Dada a inexistência de instrumentos brasileiros, esta pesquisa objetivou verificar a adequabilidade para o nosso contexto da versão traduzida da escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*, utilizada internacionalmente para avaliar a qualidade do atendimento oferecido para crianças de 0-30 meses. Essa escala é composta por 39 itens agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas dimensões do ambiente de creches: Espaço e mobiliário (5 itens); Rotinas de cuidado pessoal (6); Falar e compreender (3); Atividades (10); Interação (4); Estrutura do programa (4); Pais e equipe (7). Tais itens servem de guia para observações feitas nas várias áreas da creche, durante atividades rotineiras de uma turma de crianças e sua(s) educadora(s); com base nas condições observadas e nas descrições dos indicadores de qualidade da escala, o avaliador atribui pontuação de 1 (inadequado) a 7 (excelente) para cada item. Esta pesquisa englobou quatro etapas: (1)análise semântica; (2)treinamento e familiarização com a escala; (3)verificação da discriminabilidade; (4)verificação da concordância entre aplicadores treinados. Na Etapa 1, seis participantes avaliaram se as sentenças escritas nos indicadores de qualidade da escala expressavam claramente o que deveria ser observado. Dos 466 indicadores, 80% foram considerados compreensíveis por todas as participantes; os 93 indicadores considerados com dificuldades de compreensão semântica passaram por revisão e 57% foram reescritos. Na Etapa 2 (treino através de vídeo e aplicação da escala em três turmas, uma de creche universitária e duas de creche filantrópica), o índice de acordo obtido entre dois aplicadores na terceira turma (82%) permitiu encerrar o treinamento. Na Etapa 3, a escala foi aplicada em quatro turmas de creches com tipos diferentes de gestão (universitária, municipal, filantrópica e particular) – a escala discriminou níveis diferentes de qualidade, conforme o escore total obtido (E.T.): as turmas Universitária (E.T.=4,97) e Municipal (E.T.=3,33) apresentaram nível de qualidade suficiente e as turmas Filantrópica (E.T.=2,7) e Particular (E.T.=1,57), nível de má qualidade. Na etapa 4, dois aplicadores treinados avaliaram, simultânea e independentemente, duas turmas, uma de creche municipal e outra universitária; o Coeficiente de Correlação Intraclasse indicou uma concordância quase perfeita (0,83) e substancial (0,66), respectivamente para cada turma; a análise de concordância sugeriu um nível satisfatório de precisão da escala. As avaliações realizadas identificaram, em cada turma, aspectos positivos da qualidade do atendimento e aspectos que necessitam de melhorias, os quais foram apresentados às coordenadoras das creches, favorecendo reflexões/discussões sobre qualidade do atendimento e oferecendo a elas subsídios para trabalhar com as educadoras; pois, para promover um ambiente institucional de qualidade é importante que a equipe discuta e reflita sobre aspectos positivos já presentes e aqueles que necessitam de planejamento para serem implantados. Desta maneira, a escala pode ser um instrumento útil na promoção de qualidade do atendimento infantil em creches brasileiras.

Palavras-chave: Educação Infantil, Creche, Qualidade do atendimento, Escala de avaliação

ABSTRACT

SILVEIRA, S. M. **Quality of day care centers:** analysis of a scale of assessment. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

At the moment that day care center was incorporated to Brazilian educational system, the state is faced with the challenge of establishing quality parameters and criteria for evaluation of services provided to children of 0-6 years. Thus, assessment the environmental quality of day care center by an instrument could help in this task. In the nonexistence of Brazilian instruments, this research aimed to verify the suitability for our context of translated version of the North American scale *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition*, used internationally to assess the quality of services offered for children of 0-30 months. This scale consists of 39 items grouped into seven subscales, which include various dimensions of day care center environment: Space and furnishings (5 items), Personal care routines (6); Speaking and understanding (3) Activities (10); Interaction (4) Program structure (4) Parents and staff (7). These items serve as a guide for observations made in various areas of day care center, during routine activities of a group of children and their teacher(s); based on observed conditions and descriptions of quality indicators of the scale, the evaluator assigns scores of 1 (inadequate) to 7 (excellent) for each item. This study included four phases: (1) semantic analysis, (2) training and familiarization with the scale, (3) verification of the scale's discrimination, (4) verification of agreement between trained evaluators. In the Phase 1, six participants judged if the written phrases of quality indicators of the scale expressed clearly what should be observed. Of the 466 indicators, 80% were considered understandable by all participants, the 93 indicators considered no understandable underwent revision and 57% have been rewritten. In the Phase 2 (training through video and application of scale in three playrooms, a playroom of an university day care center and two playrooms of a philanthropic day care center), the agreement between two evaluators in the third playroom (82%) allowed finishing the training. In Phase 3, the scale was applied in four playrooms of day care centers with different types of management (university, public, private and philanthropic) - the scale discriminated different levels of quality, according to the total score obtained (T.S.): the playrooms University (T.S. = 4.97) and Public (T.S.= 3.33) had sufficient level of quality and the playrooms Philanthropic (T.S.= 2.7) and Private (T.S.= 1.57), level of poor quality. In Phase 4, two trained evaluators assessed, at the same time and independently, two playrooms, a playroom of a public day care center and another university; the intraclass correlation coefficient indicated an almost perfect correlation (0.83) and substantial agreement (0.66), respectively for each class, the analysis of agreement suggested a satisfactory level of accuracy of the scale. The evaluations identified, in each class, the positive aspects of quality of service and aspects that need improvement, which were presented to the day care centers coordinators, encouraging reflections and discussions about quality of service and offering them subsidies for working with educators; because, to promote the quality of institutional environments is important that the team discuss and reflect on positive aspects already present and those that require planning to be implemented. Thus, the scale may be a useful tool in promoting quality of service provided to children in Brazilians day care centers.

Key words: Early childhood education, Day care center, Quality of care, Scale of assessment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Psicologia Ambiental.....	13
1.2 Breve histórico do atendimento à infância	17
1.3 Avanços legais e contribuições do Governo para a melhoria do atendimento à infância	20
1.4 Aspectos da qualidade do atendimento à infância.....	24
1.5 Uma proposta de avaliação da qualidade de ambientes educacionais.....	29
1.6 Justificativas e Objetivos	37
2 MÉTODO	39
2.1 Participantes.....	39
2.2 Material.....	41
2.3 Procedimento geral de aplicação da ESAC	42
2.4 Etapas do estudo	46
Etapa 1 – Análise Semântica	46
Etapa 2 – Treinamento e Familiarização com a ESAC	48
Etapa 3 – Verificação da Discriminabilidade da ESAC	50
Etapa 4 – Verificação da Concordância entre aplicadores treinados para o uso da ESAC	51
2.5 Análise dos dados	51
Análise semântica	51
Verificação da discriminabilidade da ESAC	52
Análise de concordância entre aplicadores da ESAC.....	54
2.6 Devolução dos dados obtidos na aplicação da ESAC	56
3 RESULTADOS	58
3.1 Análise Semântica	58
3.2 Treinamento e Familiarização com a ESAC	63
3.3 Verificação da Discriminabilidade da ESAC	64
3.4 Verificação da Concordância entre aplicadores treinados para o uso da ESAC	69
4 DISCUSSÃO	71
4.1 Análise semântica	71
4.2 Concordância entre aplicadores da ESAC.....	75
4.3 Discriminabilidade da ESAC.....	83

4.4 Devolução da avaliação da qualidade através da ESAC.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B	118
APÊNDICE C	119
APÊNDICE D	120
APÊNDICE E	121
ANEXO A	125

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, constata-se um grande aumento da demanda por educação/cuidado de crianças pequenas em contextos coletivos. Vários fatores contribuíram para esta expansão, os quais estão relacionados com as contínuas mudanças econômicas e culturais da sociedade, tais como a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros, conquista dos movimentos pelos direitos da mulher e da criança, assim como avanços no conhecimento científico sobre desenvolvimento e educação infantil, que propiciaram mudanças na concepção sobre a importância e influência dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior. Porém, esta expansão, no Brasil, ocorreu sem planejamento, investimentos técnicos e financeiros necessários, buscando apenas oferecer o serviço sem se preocupar com a sua qualidade (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002; SOUZA, 2003; BARRETO, 1998; OLIVEIRA, et al., 1993).

O presente estudo abordará o tema da qualidade do atendimento em creches a partir das contribuições da Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil, descritos a seguir em seis tópicos.

1.1 Psicologia Ambiental

A Psicologia Ambiental se propõe a estudar a interrelação da pessoa e o ambiente, entendendo que esta se dá de forma bidirecional, ou seja, tanto o homem influencia no ambiente, como também é influenciado por este; por estar inserida em um campo interdisciplinar, a Psicologia Ambiental busca estabelecer vínculos com outras disciplinas interessadas na temática humano ambiental e se preocupa em aplicar os conhecimentos advindos de pesquisas para melhorar a qualidade de vida de seus usuários, bem como a qualidade do ambiente. (MOSER, 1998; WIESENFELD, 2005; CORRAL-VERDUGO, 2005; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

De acordo com Moser (1998), quando a Psicologia Ambiental define ambiente, além do espaço físico, também estão presentes as dimensões sociais e culturais. Nesta mesma direção, outros autores (PINHEIRO, 1997; RIVLIN, 2003; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; CAMPOS-DE-CARVALHO, BOMFIM e SOUZA, 2004) também apontam para os vários aspectos que compõe o ambiente, tais como os aspectos sociais (pessoas que fazem parte daquele meio, seus papéis, valores, etc.); os aspectos pessoais ou psicológicos (percepção de cada pessoa daquele contexto, suas expectativas, suas experiências anteriores, etc.), bem como os aspectos físicos (que envolvem objetos, características espaciais, temperatura, iluminação, etc.). Portanto, o ambiente é composto por todos estes aspectos, incluindo-se ainda suas características geográficas, econômicas, culturais, etc., resultando em um campo unitário, em que um aspecto influencia o outro; o homem é um de seus componentes, sendo a pessoa separada do ambiente apenas com a finalidade de análise e pesquisa (RIVLIN, 2003; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

Ao resgatar essa noção de ambiente composto por vários aspectos, que influencia e é influenciado pela pessoa, a Psicologia Ambiental traz uma nova perspectiva para a Psicologia e se diferencia de suas demais áreas, pois, mesmo a Psicologia afirmando que contempla os aspectos do ambiente, na verdade o que se fez foi esvaziar o conceito de ambiente de seus conteúdos e concretude (TASSARA e RABINOVICH, 2003), atribuindo a ele o papel de pano de fundo das ações humanas. E, em alguns casos, as pesquisas em Psicologia abarcam e priorizam um aspecto do ambiente e excluem os demais, tal como a Psicologia do Desenvolvimento, que tem focalizado o ambiente social e desconsiderado os aspectos físicos do ambiente, a não ser como um cenário (CAMPOS-DE-CARVALHO e SOUZA, 2008; MOSER, 1998). Contudo, os aspectos físicos ambientais atuam de modo direto e simbólico sobre seus ocupantes, facilitando e/ou inibindo comportamentos, especialmente durante as fases iniciais do desenvolvimento, pois, quanto menor a criança, mais sensível ela se mostra

ao ambiente físico à sua volta - o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas é otimizado se todo o espaço físico for planejado para oferecer suporte as suas necessidades (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004; OLDS, 1987; ELALI, 2003).

Assim, dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial. (ELALI, 2003, p. 311).

Urie Bronfenbrenner, importante teórico na área de Psicologia do Desenvolvimento, apontava que esta área “é a ciência do comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos por períodos os mais curtos possíveis de tempo.” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 513). Durante a década de 70, Bronfenbrenner iniciou a elaboração de sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento, como uma alternativa, do ponto de vista metodológico e teórico, ao método científico tradicional. Pois, como já apontado, o autor criticava as pesquisas em Desenvolvimento Humano existentes até aquela época, que, em nome do rigor metodológico, reduziam a complexidade do sistema a uma relação causa-efeito e estudavam o fenômeno “fora de contexto”. (BRONFENBRENNER, 1977; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2008; HADDAD, 1997).

Segundo Campos-de-Carvalho (2008, p. 14), o desenvolvimento humano para Bronfenbrenner “implica em processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como ela percebe e negocia com seu ambiente”. Para Bronfenbrenner (1995, p. 620), o desenvolvimento ocorre, durante todo o ciclo de vida, através da interação entre pessoa e ambiente, ou seja, “através de processos, progressivamente mais complexos, de interação duradoura e recíproca entre um ativo organismo biopsicológico em evolução e pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato”, o qual também está em constante mudança. Tais interações duradouras da pessoa com seu ambiente imediato são

denominadas pelo autor de processos proximais, considerados por ele um mecanismo básico do desenvolvimento humano.

Tanto a pessoa como o ambiente possuem propriedades mutáveis e interdependentes; além disso há influências recíprocas entre estes dois domínios. A pessoa é caracterizada, na teoria de Bronfenbrenner, por um sistema integrado de processos psicológicos (tais como cognitivos, sociais, emocionais, afetivos, motivacionais), os quais operam em interdependência. Dada a importância de sua conceituação de ambiente para a Psicologia Ambiental, vamos aqui detalhá-la mais pormenorizadamente. O conceito de ambiente, para Bronfenbrenner, abrange desde o contexto imediato no qual a pessoa está inserida, até contextos mais remotos, podendo ser entendido como um conjunto de quatro sistemas interdependentes (BRONFENBRENNER 1977, 1996; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2008).

O *microsistema* é um contexto imediato no qual a pessoa está inserida e participa (escola, igreja, creche, família, local de trabalho, clube, casa, etc.); assim, cada pessoa está inserida em vários microsistemas. Cada um deles engloba padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento. O *mesossistema* compreende os elos e processos que ocorrem em dois ou mais microsistemas que contém a pessoa, pois a pessoa se engaja, de forma diferente, em atividades, papéis e relações interpessoais, de acordo com o contexto em que está, por ex. na creche, em casa, com os avós. O *exossistema* abarca os elos e processos que acontecem em dois ou mais contextos, dos quais pelo menos em um deles a pessoa em desenvolvimento não está inserida, porém os eventos que aí ocorrem influenciam indiretamente o contexto imediato no qual a pessoa vive. Um exemplo é a influência de acontecimentos no local de trabalho dos pais nas atividades e interações com seus filhos no lar. Neste sistema, Bronfenbrenner também inclui a influência indireta de contextos mais amplos (tais como a vizinhança, o meio de transporte e de comunicação existente no bairro, agências governamentais, serviços de saúde) nos vários

microsistemas nos quais a pessoa vive. O *macrossistema* consiste no padrão de características do microsistema, mesossistema e exossistema de uma determinada cultura, classe social, etnia, etc., relativo aos sistemas de crenças recursos, perigos, estilo de vida, etc., que instigam o desenvolvimento. O macrossistema refere-se ainda aos sistemas econômicos, sociais, educacionais, políticos e legais, os quais se concretizam nos três sistemas anteriores. Os efeitos do macrossistema, como também do exossistema, manifestam-se nas interações da pessoa nos seus vários microsistemas.

Segundo Souza (2008), uma instituição de educação infantil, que busca oferecer um atendimento de qualidade, deveria considerar as influências de todos os sistemas que compõe o ambiente e, não apenas, o microsistema creche. Pois, variáveis de outros contextos se interrelacionam e influenciam a qualidade do atendimento, tais como a relação com a família, as políticas salariais, formação dos profissionais, etc.. De acordo com a autora, a concepção de ambiente e de desenvolvimento, apresentada por Bronfenbrenner, “abarca diversos âmbitos que devem ser analisados, a fim de se obter melhorias na qualidade de ambientes educacionais, visando o pleno desenvolvimento e aprendizagens infantis.” (2008, p. 64).

1.2 Breve histórico do atendimento à infância

A institucionalização do atendimento à criança, nos países ocidentais, possui sua origem na mudança da compreensão da infância e do tipo de cuidados que deveria ser destinado a ela. Segundo Ariès (1981), a consciência de que a infância é uma fase peculiar e que inspira cuidados diferenciados não é algo que se observou em todos os tempos. O entendimento sobre as particularidades da infância surgiu com o fim da Idade Média e se modificou durante os séculos.

Na sociedade medieval, assim que a criança conseguisse viver sem os cuidados constantes da mãe, ela passava a fazer parte da sociedade dos adultos, sem haver distinção entre eles e sem restrição nas atividades sociais; as crianças participavam dos jogos e

brincadeiras, bem como do trabalho e rituais. Ariès (1981) mostra em seu livro *História social da criança e da família* que nesta época não havia um tratamento diferenciado para criança e mesmo um apego por parte dos pais. A explicação para este fato é atribuída por ele à alta mortalidade infantil da época. Como para as crianças pequenas a sobrevivência era improvável, então elas “não contavam” (ARIÈS, 1981, p. 157), só seriam reconhecidas a partir do momento que ingressassem o mundo dos adultos.

A partir dos séculos XVI e XVII, a criança passou a ser considerada ingênua, gentil e cheia de graça; se torna uma fonte de distração do adulto. Este novo sentimento em relação à criança é chamado por Ariès de *paparicação*. No entanto, os reformadores e moralistas recusavam esta idéia que associava a criança a um brinquedo. A partir da concepção destes, as crianças passaram a ser vistas como inocentes e corruptíveis e afirmavam que seria necessário conhecê-las melhor, discipliná-las, para depois inseri-las no mundo dos adultos. Neste momento, surge um segundo sentimento da infância que “não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral.” (ARIÈS, 1981, p. 162).

Esta concepção vinda dos moralistas e reformadores, ou seja, de representantes exteriores à família, passou a ser aceita na vida familiar. Nas famílias do século XVIII é possível perceber que os dois sentimentos sobre a infância, a *paparicação* e a preocupação em preservar e disciplinar as crianças, estavam incorporados e iniciou-se a preocupação com a higiene e saúde física. Percebe-se que a criança ganhou um lugar central na família (ARIÈS, 1981). A partir desta resignificação da infância, tanto a família quanto as instituições, especialmente a igreja, passam a se ocupar do cuidado e educação da criança.

Atrelada a essa nova compreensão da infância, a transformação no mundo do trabalho foi responsável por grande ampliação na demanda por instituições que atendessem à criança. A Revolução Industrial, no século XIX, promoveu grandes transformações na estrutura

familiar, pois convocou a mão-de-obra feminina para as fábricas, afastando as mulheres dos cuidados domésticos. A participação feminina no mundo do trabalho foi possível porque as máquinas foram aperfeiçoadas e não era mais necessária força física para manuseá-las, e havia o interesse por parte das fábricas, pois a elas era pago salários mais baixos que aos homens (RUIZ, 2007).

A necessidade por estas instituições de cuidado infantil se fez cada vez mais urgente com o passar dos anos, especialmente nos grandes centros urbanos, onde o desmembramento das famílias extensas se tornou uma realidade, além dos altos índices de pobreza e mortalidade infantil (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1989; RUIZ, 2007). Assim, surgem instituições destinadas exclusivamente à infância, como o jardim-de-infância fundado por Froebel, em 1840 na Alemanha, que atendia crianças maiores de três anos e a creche, criada na França em 1844, proposta para atender crianças menores, uma vez que descobertas no campo da microbiologia viabilizaram a amamentação artificial. Foi na década de 1870 que a creche encontra condições de se expandir, tanto na França como em outros países. (KUHLMANN, 2000). Nesta época a creche também chega ao Brasil, porém, inicialmente, “como idéia, ainda no período do Império, [...] Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país.” (KUHLMANN, 2000, p. 7-8).

A partir desse momento, o Brasil avançou lentamente na regulamentação e na atuação destas instituições, que em parte estavam ligadas aos sistemas de educação, atendendo crianças de quatro a seis anos, e em parte ligadas aos órgãos de saúde e de assistência. Em 1932, houve uma primeira tentativa de regulamentar as condições de trabalho feminino; por meio de decreto, determinou-se que estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres deveriam ter creche. Porém, na prática a única conquista da época foi o direito de amamentação. Em 1943, houve mais um aparente avanço; foi aprovada a Consolidação das leis Trabalhistas –

CLT, que apresentou seis artigos acerca do direito à amamentação e a creches. No entanto, avaliações feitas a partir da década de 1970, momento em que as mulheres passaram a se mobilizar em busca de seus direitos, mostraram que a CLT não havia sido cumprida. Isso devido à falta de fiscalização e aos valores pouco expressivos das multas previstas (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993; KUHLMANN, 2000; OLIVEIRA, et al., 1993; OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1989).

Em meados da década de 1970, houve um aumento significativo da participação feminina no mercado de trabalho, inclusive das mulheres provenientes da classe média, que também passaram a buscar alternativas de cuidado para seus filhos. Esta demanda por creche, vinda de uma outra camada da sociedade, deu a esta instituição uma legitimidade social para além da sua função de atender o filho dos pobres. Segundo Kuhlmann (2000, p. 12),

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Assim ampliou-se a mobilização dos movimentos de mulheres, dos sindicatos e de outros setores da sociedade. Além disso, de acordo com Oliveira e Rossetti-Ferreira (1989, p.32) essa reivindicação por creches também adquiriu nova conotação, “saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador.”. A pressão destes setores acarretou alterações importantes no texto da nova constituição, de 1988.

1.3 Avanços legais e contribuições do Governo para a melhoria do atendimento à infância

A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país. (CAMPO, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p.93)

De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), a Constituição de 1988 representou grande avanço, pois, pela primeira vez na história do Brasil, a criança é vista como sujeito de direito e ganha direitos específicos para ela; também é a primeira vez que um texto constitucional atribuiu claramente o dever do Estado no “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, inciso IV; BRASIL, 1988). Dessa forma, a nova Constituição representa uma grande conquista que visa o desenvolvimento integral das crianças, pois além de garantir o amparo e assistência às crianças, o que já era previsto em constituições anteriores, também garante a educação e busca superar o caráter assistencialista dos programas destinados à infância.

A creche, então, deixa de pertencer à rede de assistência social e passa a fazer parte do sistema educativo (OLIVEIRA, FURTADO, SOUZA e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003). Com a mudança no caráter da prestação de serviço, que passou de assistencialista para educacional, o Estado depara-se com o desafio de implementar tais mudanças e de garantir a qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a seis anos, especialmente de zero a três anos, que, pela primeira vez, fará parte do sistema educacional. E assim, várias ações foram dirigidas a estes objetivos, tanto normativas no plano Legislativo, quanto norteadoras com a confecção de vários documentos.

Com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), reafirmou-se o direito da criança à educação, ao mesmo tempo em que se estabeleceram mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância (BRASIL, 2006c). Em 1995, Campos e Rosemberg lançam os *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*; neste documento são apresentados “critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches” e “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de

financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 1995, p.7).

Com a publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (BRASIL, 1996), de forma tardia (KUHLMANN, 2000) vem para regulamentar e especificar o direito da criança pequena à educação, reconhecido pela Constituição de 1988. A LDB estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica no país e repassa ao município o dever de “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Art. 11). Desde então, o Ministério da Educação inicia a publicação de documentos com a finalidade de orientar esta fase de transição e de estabelecer parâmetros de qualidade que sejam capazes de auxiliar os Conselhos Municipais de Educação na sua nova incumbência. Em 1998, foi lançado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a); em seus três volumes são apontadas metas de qualidade capazes de contribuir na busca de um desenvolvimento integral das crianças, além de auxiliar a realização, nas instituições, do objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que provocam o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Também em 1998, foi publicado o documento de *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), o qual apresenta diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil.

Inserido no contexto de elaboração dos parâmetros curriculares nacional, a partir de 1994, percebeu-se a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores das secretarias estaduais e municipais de educação. Com esse objetivo, publicou-se, em 1999, o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - parâmetros em ação* (BRASIL, 1999), que envolve um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches). Em 2006, publicou-se os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*

(BRASIL, 2006a). Este trabalho tem o objetivo de contribuir com a implementação de políticas para as crianças de zero a seis anos, portanto, “busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente” (p. 8). No mesmo ano, foi lançada a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006c), contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança desta faixa etária, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

Outro documento, também de 2006, foi *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (vol. 1 e vol. 2) (BRASIL, 2006b), publicado para responder aos anseios dos que trabalham com educação infantil. Apresenta como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (p.8). Neste documento, é feita uma distinção conceitual entre: (1) parâmetros de qualidade, que podem ser entendidos como uma norma, um referencial, um ponto de partida ou de chegada, conceito mais amplo e genérico; (2) indicadores de qualidade, mais preciso e específico, que pressupõem a possibilidade de quantificação, podendo servir para medir a aplicação daquele parâmetro. Afirma-se, no documento, que um desdobramento necessário e esperado é a descrição futura dos diversos indicadores de qualidade. Tal descrição possibilitará “a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de educação infantil e nos sistemas educacionais” (p.8).

Como o objetivo de traduzir e detalhar em indicadores operacionais os parâmetros contidos no documento citado anteriormente, recentemente foi publicado o documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Esse documento se propõe a auxiliar o processo de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, indicando que este processo seja realizado em conjunto pela equipe, famílias e pessoas da comunidade. Os indicadores estão organizados em sete dimensões de qualidade – planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social – e devem ser avaliadas indicando-se se a situação descrita é boa, média ou ruim.

Apesar do subsídio oferecido por estes documentos oficiais, de fato, pouco se avançou na busca por um atendimento de qualidade, uma vez que para este fim, além de os municípios possuírem referenciais e indicadores de qualidade, também deveriam possuir planos de ações concretos e, acima de tudo, ferramentas de supervisão e avaliação das instituições.

1.4 Aspectos da qualidade do atendimento à infância

A opção de expandir o atendimento por meio de modelos de massa, visando o combate à pobreza, situava a questão em termos dicotômicos: quantidade X qualidade. (ROSEMBERG, 2003, p. 57)

Nas décadas de 1970 e 1980, o tema em destaque, tanto no meio acadêmico através de pesquisas quanto nas organizações sociais através das reivindicações, era o direito da família e da criança por instituições de atendimento coletivo, sua necessidade e importância. Após a promulgação da Constituição de 1988, o tema que ganha destaque é a qualidade da educação oferecida para crianças de zero a seis anos de idade. A partir desse momento, surgem os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições e constatam-se as precárias condições das instalações e equipamentos, a escassez de materiais pedagógicos, o

despreparo dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. Constata-se que, naquele momento, a demanda pela expansão da rede de atendimento à infância era urgente e a preocupação com a qualidade da educação infantil ficou em segundo plano (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; SOUZA, 2008).

Antes de prosseguir com os aspectos da qualidade no atendimento à infância, faz-se necessário ressaltar que o conceito de qualidade não é único, concreto, estável e compartilhado por todos, sendo valorativo, subjetivo e dinâmico (PASCAL e BERTRAN, 1999), podendo apresentar “diferentes significados e posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos [...] de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso.” (CORRÊA, 2003, p. 86-87). No entanto, a definição de critérios “universais” de qualidade para a educação infantil, embora situados historicamente, é possível e necessária, para assim viabilizar e nortear ações e avaliações (CORRÊA, 2003). Foi com este intuito que grupos ligados a universidades e profissionais da educação promoveram estudos e debates que colocaram a criança em foco e definiram o termo com base no respeito aos direitos conquistados à infância. Tais princípios de qualidade foram incorporados à nova Constituição e foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006).

Corrêa (2003) aponta que os direitos das crianças têm sido abordados e difundidos de maneiras diversas e cita os documentos oficiais, apresentados na seção anterior, como exemplo de sua utilidade para estabelecer princípios de qualidade para a educação infantil. No mesmo artigo, a autora apresenta três aspectos específicos relacionados às condições mínimas e objetivas para garantir, ao menos em parte, o respeito aos direitos das crianças e, conseqüentemente, um atendimento de qualidade; são eles: proporção entre a procura e a

oferta de vagas em creches e pré-escolas; razão adulto/criança; dimensão de cuidado que, necessariamente, deve estar presente nas práticas educativas com crianças pequenas. Na mesma direção, Oliveira et al. (2003) aponta medidas básicas para a promoção de qualidade na educação infantil, que são consenso entre profissionais e pesquisadores da área; são elas: a proporção adulto/criança; número de crianças em cada turma; qualificação dos profissionais; taxa de rotatividade dos profissionais; relações entre adultos e crianças; cuidados de saúde e higiene; cuidados com a segurança, etc..

Ainda para contribuir com a conceituação do termo qualidade para a educação infantil, pode-se citar Zabalza (1998) que, mesmo defendendo a idéia de que não existem verdades absolutas, aponta a necessidade de destacar certos aspectos, para enfatizar a sua importância, uma vez que constituem condições básicas para uma educação infantil de qualidade, podendo ser aplicada em qualquer modelo ou abordagem. Assim, os 10 aspectos-chaves são os seguintes: (1) Organização dos espaços – amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados, este aspecto é condição básica para levar adiante outros aspectos-chave; (2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – a pressão com o currículo não pode substituir o valor educativo da autonomia e iniciativa da criança, porém é necessário planejar momentos para trabalhar competências específicas; (3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – implica a ruptura de formalismos, na criação de oportunidades de expressão emotiva e exige flexibilidade nas estruturas de funcionamento; (4) Utilização de uma linguagem enriquecida – criar oportunidades para falas cada vez mais ricas, buscar novas possibilidades de expressão e aperfeiçoá-las; (5) Diferenciação de atividade para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – todas as capacidades estão vinculadas, mas requerem processos (atividades, materiais, orientações, etc.) diferentes; (6) Rotinas estáveis – analisar o conteúdo das rotinas, o reflexo dos valores e a adequação ao ritmo da criança; (7)

Materiais diversificados e polivalentes – criar um cenário estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação; (8) Atenção individualizada a cada criança – manter contatos individuais de tempos em tempos para orientá-la, apoiá-la, dar pistas e assim realizar experiências de interação; (9) Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças – construir instrumentos de acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento; (10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta) – ao incorporá-los no cotidiano infantil, garante-se que questões curriculares importantes tenham continuação em casa e que as crianças passem a conhecer melhor o seu meio de vida e tornem-se mais autônomas.

Outro fator importante relacionado com a qualidade no atendimento em instituições de educação infantil, e que, com frequência, tem sido negligenciado pela Psicologia e Educação, é o ambiente e, mais especificamente, os aspectos físicos que compõe o ambiente e sua influência no comportamento, desenvolvimento e educação infantil. Segundo Forneiro (1998), o conjunto de características destes aspectos físicos, seus objetos, cores, texturas, etc., por vezes é chamado de espaço; na citação a seguir é possível perceber a importância deles e como as crianças percebem e vivenciam este espaço.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos de manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI, citado por FORNEIRO, 1998, p. 231).

Assim, buscando valorizar a importância dos aspectos físicos do ambiente para o desenvolvimento infantil, Campos-de-Carvalho e Rubiano (1995), com base em David e Weinstein, apresentam cinco funções que todos os ambientes construídos para crianças deveriam desempenhar: (1) promover identidade pessoal – oferecer oportunidade para as

crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, quando possível, opinar sobre a organização dos espaços; (2) promover o desenvolvimento de competências – oferecer oportunidades para as crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu meio, através de instalações adequadas para que consigam satisfazer suas necessidades sem assistência constante; (3) promover oportunidades de crescimento – oferecer às crianças ambientes ricos e variados que permitam movimentos corporais e estimulação dos sentidos; (4) promover sensação de segurança e confiança – é necessário que a criança se sinta segura e confiante para poder explorar o ambiente; isto pode se dar através da modificação moderada dos estímulos, pois, se intensa, a criança poderá se sentir ameaçada e desorientada; (5) Promover oportunidade para contato social e privacidade – oferecer áreas de diferentes tamanhos, dentro de uma mesmo espaço, que possibilitem o isolamento, atividades em pequenos grupos e atividades em grandes grupos.

Através de estudos que priorizam os aspectos físicos do ambiente, em termos de sua organização espacial, Campos-de-Carvalho e colaboradores (CAMPOS-DE-CARVALHO e ROSSETTI FERREIRA, 1993; MENEGHINI e CAMPOS-DE-CARVALHO, 1997; CAMPOS-DE-CARVALHO e MINGORANCE, 1999; CAMPOS-DE-CARVALHO e PADOVANI, 2000; BOMFIM e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2002; MENEGHINI e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; BOMFIM e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006) demonstraram a influência do arranjo espacial, maneira como móveis e objetos estão colocados em uma sala: (1) na ocupação do espaço por crianças em creches; (2) na ocorrência de interação das crianças entre si e entre elas e a educadora; (3) na ocorrência de determinados comportamentos sociais das crianças (atividades individuais, de espectador ou comportamento socialmente dirigido). Os vários estudos evidenciam que diferentes arranjos espaciais dão suporte a diferentes formas de organizações sociais, promovendo diferentes formas de interação entre as crianças e entre a educadora e as crianças. Ao reconhecer a

importância dos aspectos físicos no cotidiano das crianças e sua educadora, é possível entender a afirmação de Forneiro (1998, p. 235) de que “existem muitos elementos que fazem parte do ambiente e que constituem em si conteúdo de aprendizagem.”. Desta forma, percebe-se que o ambiente é capaz de favorecer e estimular a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento infantil, através de seus elementos e de sua organização, revelando-se, assim, mais um componente da qualidade na educação infantil.

Para finalizar esta seção, vale citar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em trecho que trata dos aspectos físicos do ambiente e da sua importância quando aliado a profissionais capacitados:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. (BRASIL, 1998a, p.68)

1.5 Uma proposta de avaliação da qualidade de ambientes educacionais

O tópico sobre avaliação da qualidade insere-se em um vasto campo de conhecimento, que tem apresentado grande expansão e produtividade, composto por vários autores nacionais e internacionais. Porém, é um campo que não possui um consenso sobre o que é qualidade, como buscá-la e principalmente como avaliá-la. Independentemente do conceito de qualidade ser mutável e dependente do contexto, como base em Zabalza (1998) e Corrêa (2003), acreditamos na existência de condições básicas para uma educação infantil de qualidade, o que permite avaliá-la através de instrumentos objetivos. Propor-se a avaliar qualidade de ambientes educacionais, por meio de um instrumento objetivo, é se dispor a receber críticas

provenientes de autores que entendem o método quantitativo como algo retrógrado vinculado ao positivismo.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), em seu livro *Qualidade na educação infantil da primeira infância*, tecem várias críticas acerca do discurso da qualidade baseada em padrões objetivos, presente no cenário da Educação Infantil, desde a década de 80. Apontam que este tipo de avaliação reduz a complexidade da instituição avaliada, não permite o reconhecimento de perspectivas e significados múltiplos e não propicia a participação democrática e o diálogo. Propõem como alternativa para o discurso da qualidade, o discurso da construção de significado, que se refere “à construção e ao aprofundamento do *entendimento* da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico – para construir significado a partir do que está acontecendo” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.143), sua avaliação baseia-se na análise reflexiva do processo. Segundo Menegasso (2005, p.20), esta postura dos autores, “pouco contribui, a curto e médio prazo, para alterar a situação, muitas vezes lastimável, em que se encontram as crianças em creches”. Os próprios autores (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.153) admitem que “a adoção do discurso da construção de significado [...], é uma receita para um sistema de instituições dedicadas à primeira infância bem organizado e provido de recursos.”, situação ainda distante da realidade brasileira. Sendo assim, propor um método de avaliação quantitativo da qualidade de ambientes destinados à educação infantil, poderia viabilizar, em curto espaço de tempo, melhorias para estas instituições.

Contudo, entende-se que a opção por métodos de avaliação baseados em padrões objetivos, não exclui a possibilidade de discussão, reflexão e contextualização dos resultados; desta maneira, esta escolha metodológica não reflete, necessariamente, a intenção de padronizar, simplificar e descontextualizar as instituições. Mesmo que uma avaliação baseada em padrões objetivos gere como produto um valor, uma informação que qualifica

determinada situação, este resultado não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas sim como um dado que possibilita o diálogo e um norte para possíveis intervenções. É neste sentido, de avaliar para conhecer e intervir e não apenas para classificar, que se faz necessário um instrumento que avalie a qualidade dos ambientes educacionais brasileiros. Embora existam documentos brasileiros que fornecem parâmetros e indicadores de qualidade, não há no Brasil instrumentos capazes de avaliar com precisão a qualidade do atendimento oferecido às crianças e que forneçam uma visão objetiva de aspectos do atendimento infantil que necessitam de melhoria, ao lado de aspectos que já apresentam um nível adequado de qualidade. A importância da avaliação está na possibilidade de se acompanhar o processo e redirecionar ações. Como afirma Zabalza (1998, p.45), a avaliação é um “elemento capaz de atuar como termostato do processo: oferece-nos a informação necessária para poder introduzir aqueles reajustes que pareçam necessários para que exista uma evolução da situação”.

Para tanto, a escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990), foi traduzida, sendo denominada, *Escala de Avaliação de Ambientes para Crianças de 0–30 meses*; e foi estudada como um instrumento possível de ser utilizado no contexto brasileiro. A ITERS é composta por 35 itens agrupados em sete subescalas capazes de fornecer uma definição ampla de ambiente, incluindo aspectos referentes ao espaço físico, às interações, ao cuidado, à rotina, à programação, etc.. Sua avaliação é baseada em uma pontuação entre 1 e 7, que indicam, respectivamente, ambiente de qualidade inadequada e excelente. As pontuações 1, 3, 5 ou 7 devem ser atribuídas quando todas as condições descritas na escala são observadas na turma de crianças e as pontuações intermediárias (2, 4 e 6) quando todas as condições da pontuação inferior estão presentes e pelo menos a metade das condições da pontuação superior.

Oliveira (2000), Oliveira, et al. (2003) e Souza (2003) estudaram a aplicabilidade da ITERS em creches filantrópicas, municipais e universitária de Ribeirão Preto (SP). Os

resultados destes estudos evidenciaram: (1) em geral, um baixo nível de qualidade do atendimento nas redes filantrópica e municipal (esta melhor que a anterior) e alto nível na creche universitária; ou seja, a escala foi capaz de discriminar os diversos modelos de instituições, além de diferenciar salas entre si, inseridas em uma mesma instituição, identificando aspectos específicos de cada sala, necessários para a proposição de melhorias na qualidade do atendimento infantil; (2) boa fidedignidade da escala, dada a concordância maior que 80% entre dois avaliadores independentes. As autoras apontam a necessidade de estudos posteriores a fim de verificar a fidedignidade e validade da escala para o contexto brasileiro.

Além das pesquisas realizadas no Brasil, pesquisadores de vários outros países utilizaram a ITERS em pesquisas e programas de intervenção e monitoramento, tais como, Estados Unidos, Canadá, países da Europa e Ásia (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003; TIETZE, et al., 1996; TIETZE, et al., 1998; BONDIOLI, 2004). Por exemplo, um grupo de pesquisadores italianos, especialistas nas questões da educação infantil, utilizou a ITERS na região da Emília-Romanha, localizada no norte da Itália, cujo principal interesse era a possibilidade de "contextualização do processo de avaliação desencadeado, discussão interna sobre a creche, partindo de um instrumento que levasse a refletir, com base em perspectivas descentralizadas, sobre a própria realidade" (BONDIOLI, 2004, p.37). Estudos como estes permitem que haja um diálogo produtivo sobre a qualidade em educação infantil, especialmente entre países que compartilham de uma cultura semelhante, no caso, cultura ocidental.

Estes estudos, em diferentes países, geraram discussões que resultaram em uma edição revisada da escala, denominada agora de Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition – ITERS-R (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003). O processo de revisão da ITERS ocorreu a partir de quatro fontes principais de informação:

- (1) pesquisas sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida e as descobertas relacionadas ao impacto de ambientes de cuidado infantil

sobre a saúde e desenvolvimento das crianças; (2) uma comparação do conteúdo da ITERS original com outros instrumentos de avaliação elaborados para uma faixa etária similar e com documentos adicionais descrevendo aspectos da qualidade do programa; (3) feedback de usuários da ITERS [...]; e (4) uso intensivo por mais de dois anos por dois dos co-autores da ITERS e por mais de 25 avaliadores treinados na ITERS (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003, p. 1)

Esta revisão resultou em mudanças essenciais para uma maior objetividade na aplicação e avaliação da escala, tais como: os indicadores de qualidade em cada item foram numerados de modo a ser possível assinalar para cada um deles, na folha de pontuação, a marcação “Sim” (S), “Não” (N) ou “Não se aplica” (NA); os indicadores com sentenças negativas no nível mínimo (pontuação 3) foram retirados e na ITERS-R são encontrados somente no nível inadequado (pontuação 1); as Notas de Esclarecimento foram expandidas, incluindo informações adicionais para melhorar a exatidão da pontuação e para explicar o propósito de itens e indicadores específicos; em toda a escala foram acrescentados indicadores e exemplos para tornar os itens mais inclusivos e culturalmente sensíveis; oito novos itens foram acrescentados em quatro subescalas (Falar e compreender, **Itens 12 e 13**; Atividades, **Itens 22 e 23**; Estrutura do programa, **Itens 30 e 31**; Pais e equipe, **Itens 37 e 38**); alguns itens da subescala Espaço e Mobiliário foram combinados para evitar redundâncias; dois itens foram retirados de Rotinas de Cuidado Pessoal, pois avaliavam as regulamentações e não a prática (o objetivo da escala é avaliar a qualidade do processo); para refletir melhor as variações de níveis das práticas de saúde em situações da vida real, a subescala de Rotinas de Cuidado Pessoal incluiu cinco itens (Item 6; Item 7; Item 9; Item 10 e Item 11).

Devido à publicação da edição revisada da ITERS (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), fez-se necessária a sua tradução para o português visando dar continuidade aos estudos acerca da aplicabilidade da escala norte-americana para o contexto brasileiro. Esta tradução denominou-se *Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses – ESAC*. A tradução da escala foi realizada por dois tradutores profissionais e foi retro-traduzida

(*back translation*) para o inglês, por dois outros tradutores profissionais, com experiência de vida em países de língua inglesa. A retro-tradução foi avaliada como pertinente, ao ser comparada com a versão original em inglês, pelas duas pesquisadoras responsáveis pela tradução, ambas com experiência na área de educação infantil. Esta versão traduzida contém poucas modificações em comparação à escala em inglês, referentes à adequação de certos termos para o contexto brasileiro, relativos ao clima, materiais e equipamentos (CAMPOS-DE-CARVALHO E BHERING, 2006).

Contudo, para um instrumento ser considerado legítimo e válido, ele deve apresentar certos parâmetros psicométricos, tais como, *análise dos itens*, *validade* e *precisão* (ou fidedignidade).

A *análise dos itens* se divide em dois tipos, a análise teórica e a análise empírica. A análise teórica dos itens busca verificar **(a)** a compreensão dos itens – análise semântica, que tem como objetivo verificar se todos os itens são compreensíveis para uma amostra dos membros da população à qual o instrumento se destina. Esta análise foi realizada por Menegasso (2005) em 12 itens da ITERS-R que fazem referência a necessidades educacionais especiais (itens 1, 2, 4, 9, 12, 15, 16, 20, 24, 26, 32 e 34); verificou-se que nenhum item foi considerado não compreensível, que os itens 1, 4, 9 e 15 foram considerados parcialmente compreensíveis e que o item 34 foi avaliado como compreensível na maioria das vezes, e **(b)** a pertinência dos itens ao construto que deseja medir – análise de conteúdo, que busca verificar se os itens que compõem o instrumento são pertinentes ao construto que se propõe a medir; geralmente é realizada por juízes, os quais devem ser peritos na área a qual o instrumento se propõe medir, pois sua tarefa consiste em ajuizar se os itens estão se referindo ou não à característica em questão; busca-se uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes (PASQUALI, 1996, 1998, 1999). Esta análise foi realizada com a ITERS por Souza (2003; SOUZA e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005), e verificou-se a pertinência dos itens

componentes da escala para avaliar a qualidade do atendimento infantil. Menegasso (2005) também fez esta análise para os 12 itens da ITERS-R citados acima; verificou-se que nenhum item foi indicado como não pertinente, 55% das avaliações considerou os itens parcialmente pertinentes e 44% os considerou pertinentes. A análise empírica dos itens verifica **(a)** a dificuldade dos itens, através do cálculo da porcentagem de respostas corretas ao item e **(b)** o poder de discriminação dos itens a partir dos dados coletados; diz respeito ao poder de um item em diferenciar o sujeito, ou os grupos, com magnitudes diferentes do aspecto que o instrumento se propõe medir (PASQUALI, 1996).

A *validade* de um instrumento indica se o instrumento mede o que deve medir. A *precisão* ou *fidedignidade* do instrumento se refere ao grau em que o escore obtido na aplicação de um instrumento representa uma medida verdadeira. Para Pasquali (2003), esse parâmetro expressa a característica que o instrumento possui de medir sem erro, assim,

Medir sem erro significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião, produzem resultados idênticos, isto é, a correlação entre essas duas medidas deve ser de 1. (PASQUALI, 2003, p.192)

Porém, como o erro está presente em qualquer medida, cabe a análise de fidedignidade mostrar precisamente a presença do erro na medida – quanto mais próximo de 1 for o coeficiente de correlação, menor o erro cometido pelo teste.

Segundo os autores (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), como a ITERS-R mantém as propriedades básicas da ITERS e as análises de parâmetros psicométricos realizadas com a ITERS indicaram que a escala é um instrumento válido e preciso, o foco com a ITERS-R foi o grau com que a versão revisada mantém a capacidade dos observadores treinados em usar a escala com fidedignidade. A edição original da ITERS-R foi testada em um estudo piloto, na Carolina do Norte – EUA, que totalizou 90 observações em 45 grupos de crianças. Duas medidas de fidedignidade foram calculadas: (1) Fidedignidade do Indicador – obteve-se uma alta concordância (91,65%) na pontuação dada pelos avaliadores para todos os

indicadores; (2) Fidedignidade de Item - foram calculadas duas medidas de concordância de itens, cujos resultados gerais indicam um nível de fidedignidade claramente aceitável: concordância entre duplas de observadores – para o total dos 39 itens, a concordância considerando uma diferença de 1 ponto na escala de 7 pontos obtida foi de 85%; índice Kappa de Cohen, obteve-se a média de 0,58, para o total dos 39 itens da escala. Ademais, também foi examinada a consistência interna da escala, para verificar o grau em que a escala completa está medindo o mesmo conceito - a escala geral apresentou um alto nível de consistência interna (alfa de Cronbach de 0,93), indicando um alto grau de confiabilidade de que o conceito de qualidade do ambiente educacional está sendo medido (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003).

Embora a escala, em língua inglesa, tenha se mostrado válida e fidedigna, é necessário investigar alguns parâmetros psicométricos da versão traduzida da ITERS-R, a ESAC. Um primeiro estudo no Brasil com esta tradução foi realizado por Lima (2006; LIMA e BHERING, 2006), que avaliou todas as cinco creches de um pequeno município do interior do Estado de Santa Catarina (Pomerode), totalizando doze turmas de crianças de 3-38 meses; os escores totais obtidos variaram de 2,2 a 5. Na verificação da confiabilidade da escala, através da comparação dos escores atribuídos por duas observadoras, obteve-se 93% de acordo, o que indica ótimo índice de acordo, obteve-se ainda um coeficiente de 0,69 de correlação Kappa e um coeficiente de 0,80 de correlação de Spearman, revelando alto índice de correlação e a confiabilidade para utilização da ESAC. Outro estudo com a ITERS-R, foi realizado por Carvalho e Pereira (2008), que avaliou a qualidade dos ambientes de um programa público de educação infantil. A avaliação realizada em oito turmas apontou uma qualidade entre inadequada e minimamente adequada, uma vez que os escores totais variaram de 1,90 a 3,38 e a média foi 2,80. Nesta pesquisa não se realizou a verificação de parâmetros psicométricos.

A aplicação da escala, além de gerar dados quantitativos como os que foram apresentados, também pode gerar discussão e reflexão sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças em creches. Como, por exemplo, Lima e Bhering (2006) apontam que ao conhecer a escala e seus descritores, a equipe responsável pelos cuidados às crianças passou a se interessar por aspectos que antes não eram pensados e considerados no trabalho, mas que são importantes na busca de qualidade.

Desta forma, propor uma escala de avaliação está vinculado à busca pela padronização da avaliação e não a padronização da qualidade das instituições, pois se entende que a qualidade não é um conceito concreto, estável e permanente; ela está presente no fazer diário das instituições, é permeada pela cultura local e construída por todos os envolvidos nas práticas da educação infantil. E como apontado por Lima e Bhering (2006), um instrumento de medida, além de ser capaz de avaliar, pode também suscitar reflexões e diálogos sobre qualidade na instituição; dessa forma, pode ser entendido como uma ferramenta importante para envolver os atores da educação infantil na construção de significados sobre qualidade.

Portanto, mais relevante do que discutir sobre o método que será utilizado na avaliação, é entender os objetivos de tal avaliação, assim como aponta Bondioli (2004, p.144),

iniciar um processo de avaliação implica uma clareza sobre esses objetivos [...]. Pode-se avaliar para realizar um ato de autoridade e reafirmar uma posição de poder; pode-se avaliar para demonstrar a própria superioridade e excelência; pode-se avaliar para tomar decisões sensatas; pode-se avaliar para refletir sobre o que foi realizado com a finalidade de formular hipóteses de melhorias.

1.6 Justificativas e Objetivos

Como pode ser observado na literatura já apresentada nos tópicos anteriores, é imprescindível a ampliação do conhecimento acerca das influências do ambiente no Desenvolvimento e Educação Infantil, para promoção de um ambiente de qualidade para o atendimento educacional à criança. É importante que estudos acerca da qualidade dos ambientes para crianças se tornem mais frequentes e assim possibilitem discussões, reflexões,

debates, que levem a ações concretas em busca da qualidade. Avaliar ambientes educativos para crianças pequenas é, além de um desafio, um mecanismo de constante reflexão sobre elementos que compõem este ambiente e não apenas um mecanismo para medir, julgar, comparar ou selecionar contextos para as crianças (LIMA e BHERING, 2006; BONDIOLI, 2004). Segundo Harms, Cryer e Clifford (2003), a utilização de um instrumento confiável e válido para avaliar a qualidade do processo, pode contribuir para a promoção da qualidade do cuidado de bebês e crianças pequenas.

Dada a inexistência de instrumentos brasileiros capazes de avaliar objetivamente a qualidade do atendimento infantil, faz-se necessário dar continuidade aos estudos da ITERS (OLIVEIRA, et al., 2003) e ITERS-R (MENEGASSO, 2005; LIMA, 2006; CARVALHO e PEREIRA, 2008) e ampliar as análises dos parâmetros psicométricos deste instrumento, principalmente em relação à análise semântica, realizada anteriormente apenas em 12 itens (MENEGASSO, 2005).

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é verificar a adequabilidade da ITERS-R para o contexto brasileiro. Seus objetivos específicos estão descritos a seguir.

(1) Análise semântica, que consiste em verificar a compreensão das descrições de cada um dos indicadores de qualidade contidos nos itens da escala, ou seja, verificar se a sentença escrita expressa claramente o que deverá ser observado e/ou perguntado para a decisão de atribuição de escore ao item.

(2) Análise exploratória para verificar: (a) discriminabilidade da escala, ou seja, verificar sua capacidade em diferenciar quatro diferentes modelos de instituição (universitária, municipal, filantrópica e particular); (b) concordância entre dois observadores treinados na aplicação da ESAC, buscando verificar se a escala é capaz de produzir resultados semelhantes ao ser usada por dois aplicadores independentes.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram da etapa de Análise Semântica seis pessoas, escolhidas por terem certa experiência na área de Educação Infantil, sendo este o único critério de seleção das participantes. Veja no Quadro 1 uma breve descrição das participantes.

Participante	Formação	Ocupação	Experiência na área de Educação Infantil
1	Psicóloga	Mestranda da Pós-Graduação em Psicologia USP– RP	Monitora da Disciplina de Desenvolvimento Infantil– supervisão dos trabalhos dos alunos da graduação em creche
2	Graduanda em Psicologia USP-RP	Iniciação Científica	Prestou serviço voluntário em creche filantrópica por 4 anos
3	Pedagoga e Mestre em Educação	Professora do curso de Pedagogia da PUC/Poços de Caldas	Ministra disciplina de Educação Infantil e supervisiona estágios em creches
4	Pedagoga	Coordenadora de creche	Atuou como pedagoga de creche por 18 anos e é coordenadora há 5 anos
5	Pedagoga	Mestranda da Pós-Graduação em Psicologia USP- RP e Educadora de creche	Atua como educadora há 6 anos
6	Graduanda em Psicologia UFSCAR	Iniciação Científica	Realizou trabalhos da graduação em creche

Quadro 1- Descrição das participantes da etapa de Análise Semântica da ESAC.

A aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses – ESAC (CAMPOS-DE-CARVALHO e BHERING, 2006) ocorreu em 14 turmas de crianças e suas educadoras, sendo 06 meses a idade mínima das crianças e a máxima, 34 meses. Segundo Lima (2006, p. 30), “no Brasil, os pesquisadores desta escala têm aceitado observar crianças até os 36 meses de idade respeitando a maneira como se distribui as turmas em função das idades nas creches.”.

As 14 turmas observadas em três etapas do presente estudo pertencem a seis creches de Ribeirão Preto (SP), sendo seis turmas de uma creche universitária

(COSEAS/USP/Ribeirão Preto), cinco de três creches filantrópicas, duas de uma creche municipal e uma de uma creche particular com fins lucrativos (Ver Quadro 2).

Etapa	Turmas	Gestão da Creche	Nº de crianças	Faixa Etária (meses)	Nº de educadoras de referência	Nº de auxiliares
Treinamento	Turma 1	Universitária	11	09-18	6 (3 por período)	1 em cada período
	Turma 2	Universitária	7	18-24	2 (1 por período)	1 para horário de sono e almoço
	Turma 3	Universitária	9	22-25	2 (1 por período)	1 para horário de sono e almoço
	Turma 4	Filantrópica 1	5	08-15	1 em período integral	1 no período da tarde
	Turma 5	Universitária	7	18-24	2 (1 por período)	1 para horário de sono e almoço
	Turma 6	Filantrópica 1	6	06-15	1 em período integral	1 para horário de banho
	Turma 7	Filantrópica 1	9	15-27	1 em período integral	1 para horário de banho
Discriminabilidade	Turma 8	Universitária	7	15-21	2 (1 por período)	1 para horário de sono e almoço
	Turma 9	Municipal	9	25-31	1 em período integral	Nenhuma
	Turma 10	Filantrópica 2	15	13-31	2 em período integral	Nenhuma
	Turma 11	Particular	10	28-34	1 em período integral	Nenhuma
Concordância	Turma 12	Filantrópica 3	14	23-32	2 (1 por período)	1 para horário de almoço e banho
	Turma 13	Municipal	8	10-15	1 em período integral	1 no período da manhã
	Turma 14	Universitária	17	12-18	6 (3 por período)	1 em cada período

Quadro 2- Descrição das 14 turmas de crianças observadas pela ESAC, em três etapas do estudo.

Estas creches foram escolhidas com base na localização (situadas em bairros de fácil acesso para a aluna-pesquisadora) e tipo de gestão administrativa (creche universitária, municipal, filantrópica e particular). Anteriormente à aplicação da ESAC, fez-se contato telefônico com a coordenadora de cada creche, para uma apresentação geral do objetivo da pesquisa e verificação da disponibilidade da coordenadora para uma visita da aluna-

pesquisadora à creche. Nesta primeira visita, explicava-se à coordenadora da creche o objetivo do estudo e como se procederia na aplicação da escala, além de pedir sua autorização para a realização da pesquisa. Quanto à creche municipal, foi necessário, primeiramente, submeter o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto e, após a autorização, foi indicada uma de suas creches (ver quadro de caracterização das seis creches no Apêndice A).

2.2 Material

Utilizou-se a versão traduzida da Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition, ITERS-R (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), denominada de Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 - 30 meses – ESAC, ver Anexo A. Os 39 itens, agrupados em sete subescalas, estão apresentados no Quadro 3, a seguir.

Subescala	Itens
I. Espaço e Mobiliário: refere-se ao modo como o espaço, o material e o mobiliário são organizados, utilizados e conservados. (5 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Provisões para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças
II. Rotinas de Cuidado Pessoal: abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem-estar das crianças. (6 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada / Saída 7. Refeições / Merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança
III. Falar e Compreender: refere-se à forma como a educadora enfatiza a comunicação oral e ao uso de materiais que promovem a linguagem. (3 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças 14. Uso de livros
IV. Atividades: refere-se às atividades que exercitam tanto a motricidade fina como a global, às atividades de música, arte, faz-de-conta, etc. (10 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 15. Motora fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Brincadeira com areia / água 22. Natureza / Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador 24. Promoção da aceitação de diversidade

V. Interação: refere-se à promoção de interações entre crianças e delas com os adultos. (4 itens)	25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina
VI. Estrutura do Programa: refere-se ao planejamento e supervisão das atividades de aprendizagem pelo adulto. (4 itens)	29. Programação 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo 32. Provisões para crianças com necessidades especiais
VII. Pais e Equipe: abrange todo o espaço e equipamentos disponíveis para os adultos envolvidos, educadores e pais; avalia o modo como é dada resposta às necessidades profissionais e de conforto do pessoal que trabalha na instituição. Refere-se também ao tipo de respostas dadas face às necessidades dos pais ou à promoção das suas competências. (7 itens)	33. Provisões para envolvimento dos pais 34. Provisões para necessidades pessoais da equipe 35. Provisões para necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional

Quadro 3 – Subescalas e itens da ESAC

Além da ESAC, outros materiais foram usados, cujas descrições estão, para facilitar a compreensão, na subseção de Etapas do estudo, tais como o vídeo de treinamento e protocolos de registros.

2.3 Procedimento geral de aplicação da ESAC

A escala é aplicada nos diversos locais (área interna e externa, refeitório, etc.) e situações (sono, alimentação, entrada e saída da creche, banho, etc.), nos quais acontecem as atividades da turma de crianças e suas educadoras, sem a interferência do aplicador. Com base nos descritores de qualidade da escala e nas condições observadas, o aplicador atribui uma pontuação de 1 a 7 para cada item. O escore 1 (inadequado) “descreve o cuidado que não preenche nem as necessidades de um atendimento de custódia”; o escore 3 (mínimo) “descreve o cuidado que, além de alcançar um atendimento de custódia também preenche, em menor grau, algumas necessidade básicas do desenvolvimento”; o escore 5 (bom) “descreve as dimensões básicas para o cuidado visando o desenvolvimento”; o escore 7 (excelente) “descreve o cuidado de alta qualidade e personalizado” (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990, p. 1). A escala apresenta, para cada item, uma série de indicadores de qualidade, os

quais estão descritos e enumerados em cada um dos escores ímpares - 1, 3, 5 e 7 (por exemplo, 1.1, 1.2, 1.3, etc., para o escore 1; 3.1, 3.2, etc., para o escore 3). A Figura 1 ilustra, resumidamente, a descrição do item 1 e alguns de seus indicadores de qualidade (com base em MENEGASSO, 2005).

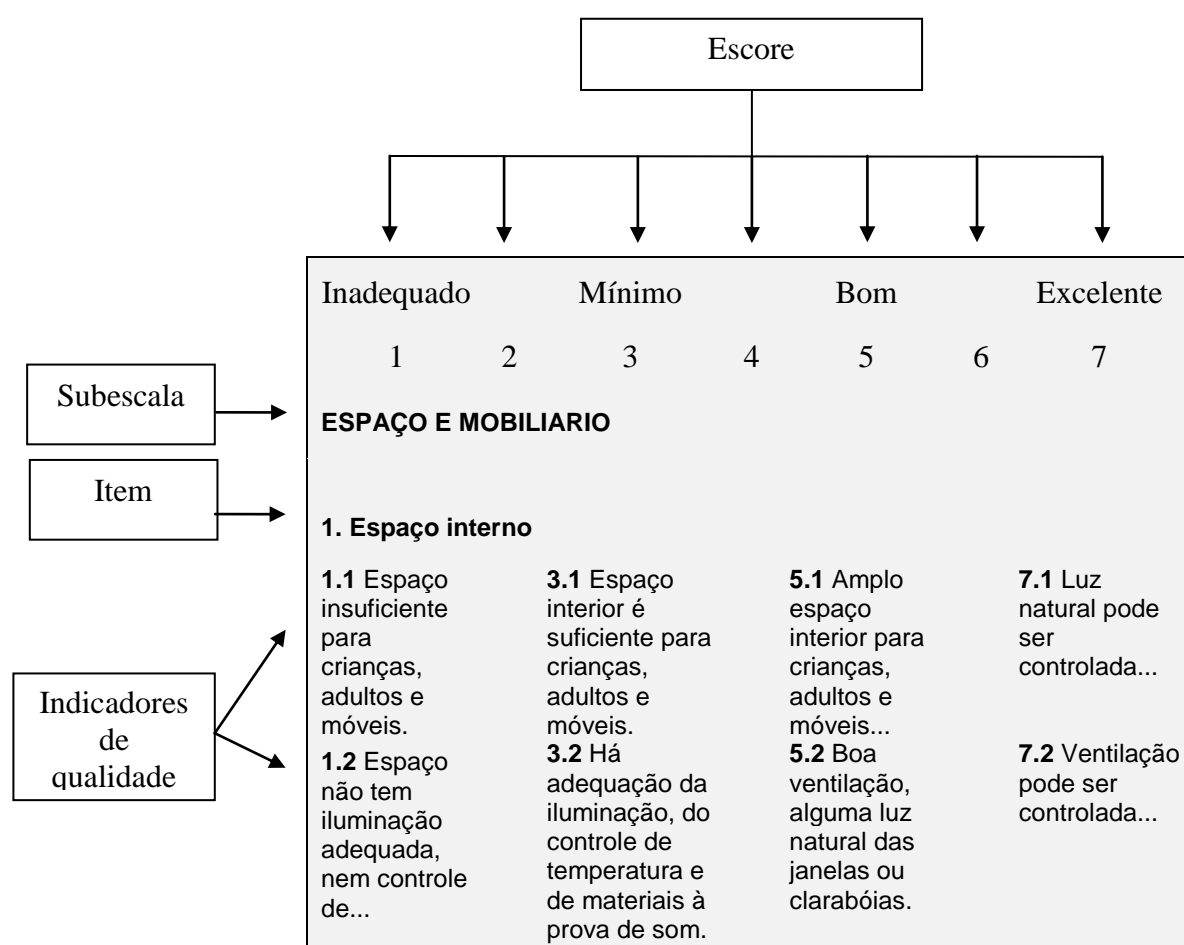


Figura 01: Ilustração de um item da escala

Durante a aplicação, para pontuar um item, o aplicador inicia a leitura pelos indicadores de qualidade referentes ao nível 1 de qualidade – inadequado – e progride na leitura e observação da turma que está sendo avaliada, até alcançar o nível de qualidade adequado àquela situação específica, tal como indicado nas instruções da escala. Portanto, a aluna-observadora avaliava, para cada indicador, se a turma que estava sendo avaliada

apresentava a condição descrita no indicador e marcava SIM (S) ou NÃO (N) na Folha de Pontuação, referente ao descritor do item em avaliação (ver no Apêndice B, um exemplo de Folha de Pontuação).

Alguns indicadores apresentam, além das opções S e N, a opção Não se Aplica (NA), que somente pode ser dada quando a expressão *NA permitido* aparece na descrição do indicador na escala e há um NA na Folha de Pontuação; NA também é possível para todo um item. Os indicadores, ou itens, pontuados com NA não são contabilizados na pontuação final. A escala contém nove itens com indicação de NA, a seguir apresentados, juntamente com uma breve descrição das situações em que tais itens não se aplicam:

- item 8 - Sono (Subescala II. Rotinas de Cuidado Pessoal) – não se aplica em programas com duração inferior a 4 horas, em que o sono não faz parte da programação;
- item 17 - Arte e item 19 – Blocos (Subescala IV. Atividades) – não se aplicam se todas as crianças da turma tiverem menos de 12 meses;
- item 21 - Brincadeira com areia e água (Subescala IV. Atividades) – não se aplica se todas as crianças tiverem menos do que 18 meses;
- item 23 - Uso de TV, vídeo e/ ou computador (subescala IV. Atividades) – não se aplica se tais equipamentos não são usados com a turma, uma vez que o uso destes recursos não é exigido, pois a aprendizagem infantil ocorre principalmente através de interações com pessoas e objetos;
- item 31 - Atividades em grupo (Subescala VI. Estrutura do Programa) – uma vez que tais atividades referem-se àquelas iniciadas e dirigidas pelos adultos, visando aprendizagem de conteúdos específicos, este item não se aplica se tais atividades dirigidas nunca são usadas;

- item 32 - Provisões para crianças com necessidades especiais (Subescala VI. Estrutura do Programa) – não se aplica se não existir nenhuma criança com necessidade especial já identificada;
- item 36 - Interação e cooperação entre a equipe (Subescala VII. Pais e Equipe) – não se aplica se somente um membro da equipe trabalha com a turma;
- item 38 - Supervisão da equipe (Subescala VII. Pais e Equipe) – não se aplica se o programa for desenvolvido por uma única pessoa, sem nenhum outro membro.

Vários indicadores na escala vêm marcados com um asterisco (*), remetendo o aplicador à leitura das Notas de Esclarecimento, para que a pontuação atribuída seja a mais pertinente e objetiva possível; por exemplo, indicador 3.4 *Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado.** (item 1 Espaço Interno – Subescala Espaço e Mobiliário): sua Nota de Esclarecimento especifica que “razoavelmente limpo” quer dizer que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado ou lavado, e que sujeira grande, como comida no chão depois da alimentação, seja limpa imediatamente, pois é esperada alguma sujeira decorrente das atividades diárias.

As seguintes instruções constam no material da escala, quanto à atribuição de escores:

- Pontuação **1**: se *qualquer* indicador dentro de 1 é pontuado com Sim.
- Pontuação **2**: se todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
- Pontuação **3**: se todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
- Pontuação **4**: se todos os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 5 são pontuados com Sim.

- Pontuação **5**: se todos os requisitos de 3 são atendidos e todos os indicadores de 5 são pontuados com Sim.
- Pontuação **6**: se todos os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 7 são pontuados com Sim.
- Pontuação **7**: se todos os requisitos de 5 são atendidos e todos os indicadores de 7 são pontuados com Sim.

A decisão da pontuação a ser atribuída para cada item era tomada, em geral, simultaneamente à observação da turma, ou imediatamente após a sessão de aplicação. Tal como indicado nas instruções da escala, as pontuações se baseavam na situação observada e não em planos futuros. Na ausência de informação observável, o próprio material da escala sugere perguntas a serem feitas aos educadores; outras perguntas também podem ser elaboradas pelo aplicador, se a situação observada não fornece subsídios precisos da presença ou ausência daquele indicador. Assim, alguns itens foram pontuados a partir das respostas dadas pelas educadoras, durante conversa agendada com elas, sem a presença das crianças, com duração aproximada de 20-30 minutos, como previsto nas instruções da escala.

2.4 Etapas do estudo

Etapa 1 – Análise Semântica

Para participar desta etapa, foram escolhidas pessoas com certa experiência na área de Educação Infantil. A aluna-pesquisadora agendou uma conversa com cada uma das possíveis participantes, na qual foram apresentados: os objetivos gerais deste estudo e, mais especificamente, da análise semântica; a versão traduzida da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 - 30 meses; a folha de registro da análise semântica, além de uma breve explicação de como o registro deveria ser preenchido e sobre o prazo para a devolução do material. Ao aceitar participar (foram feitos nove convites, dos quais cinco

concordaram¹), a pessoa recebia o material necessário (versão traduzida da ESAC e folha de registro para o parecer); para todas foi dado o prazo de um mês para a devolução do material, tempo que se estendeu para a maioria por cerca de 50 dias.

As instruções escritas na folha de registro indicavam a leitura cuidadosa do material e a emissão do parecer se a sentença escrita expressa, ou não, claramente o que deve ser observado e/ou perguntado em cada um dos indicadores de qualidade, constantes nos escores ímpares de cada um dos 39 itens da escala. Para registrar o parecer, era utilizado o quadro da Folha de Registro, contendo duas colunas iniciais indicando o número de cada item e de cada indicador e outras três colunas, das quais uma deveria ser marcada, de acordo com a opinião da participante sobre cada um dos indicadores de qualidade de cada um dos itens: **Compreensível** – indica que a sentença escrita expressa claramente o que deverá ser observado e/ou perguntado para a decisão de atribuição de escore àquele item; **Não Compreensível** – indica que a sentença não está suficientemente clara; **Ambígua** – indica que há ambigüidade na sentença, que toda a sentença ou parte dela possibilita mais de uma interpretação. Ao avaliar um descritor de qualidade como não compreensível ou ambíguo, era solicitado que a respondente descrevesse o(s) motivo(s) de sua escolha, (ver modelo da Folha de Registro no Apêndice C).

A relevância da análise semântica, especialmente de um instrumento traduzido, é que, para se ter uma avaliação precisa, a atribuição do escore deve se basear o mais exatamente possível nas descrições fornecidas em cada um dos indicadores de qualidade contidos naquele item da escala. De acordo com Pasquali (1996, p.82), “a dificuldade na compreensão dos itens não deve se constituir fator complicador na resposta dos indivíduos, dado que não se quer medir a compreensão deles [...], mas sim a magnitude do atributo a que os itens se referem”. No caso da ESAC, o atributo avaliado é a qualidade do ambiente de creche e, para garantir

¹ A aluna-pesquisadora foi uma das participantes, tendo completado sua análise semântica antes de todas as etapas deste estudo.

uma avaliação precisa, a atribuição do escore deve se basear o mais exatamente possível nas descrições fornecidas em cada um dos indicadores de qualidade contidos naquele item da escala. Por esta razão, deve-se assegurar que tais indicadores estejam descritos de uma maneira clara e compreensível, para evitar uma atribuição equivocada do escore, devido a não compreensão da sentença escrita.

Etapa 2 – Treinamento e Familiarização com a ESAC

O treinamento com a escala se iniciou desde a Etapa 1, com leituras atentas e detalhadas da ESAC pela aluna-pesquisadora, a qual, em seguida, emitiu sua opinião quanto à clareza dos indicadores na Folha de Registro da análise semântica. Após o término da análise semântica, a aluna-pesquisadora buscou esclarecimentos de dúvidas sobre alguns indicadores, com um aplicador treinado do Grupo de Pesquisa.

Em seguida, iniciou-se o treinamento utilizando o vídeo para treino (HARMS e CRYER, 2003a), que acompanha a escala ITERS-R. Este vídeo, em inglês, apresenta tanto instruções claras sobre o modo de aplicação e pontuação da escala, como cenas de atividades em creches para treino de observação e pontuação dos itens da escala; para facilitar a compreensão do inglês, foram utilizados materiais impressos com a tradução em português tanto do roteiro do vídeo como do texto Guia de Treinamento (HARMS e CRYER, 2003a)².

Participaram do treinamento com o vídeo duas alunas (a aluna-pesquisadora deste estudo e uma aluna de iniciação científica), uma aplicadora já treinada (doutoranda) e a orientadora do Grupo de Pesquisa; as duas últimas conduziram o treinamento, com base no Guia do Instrutor (HARMS e CRYER, 2003b). Durante três sessões, que totalizaram 9 horas

² Naquela época, não tinha sido editado o DVD traduzido deste vídeo de treinamento (este DVD manteve em inglês apenas os diálogos entre pais e/ou educadoras e/ou crianças, em algumas cenas). Após a realização da tradução por um tradutor profissional, a aluna-pesquisadora participou ativamente das várias etapas, desde as iniciais (digitação do roteiro em português, contendo as falas em português com seus tempos específicos no vídeo em inglês; elaboração das legendas em português a serem inseridas nas cenas de creche ou instruções para avaliação das atividades, com indicação do tempo no vídeo em inglês), até as finais (dublagem em português por um locutor profissional; inclusão das legendas em português e, por fim, a sincronização da dublagem, legenda e cenas). Agradecemos ao CNPq a disponibilidade financeira para a confecção deste DVD (Bolsa de Produtividade da Profa. Dra. Mara Campos-de-Carvalho).

e 50 minutos, as alunas em treinamento receberam instruções sobre o uso da escala e atribuíram pontuações baseadas nas cenas apresentadas no vídeo, havendo discussão do grupo acerca das pontuações atribuídas, dúvidas e dificuldades.

Depois da conclusão do treino através do vídeo, as duas alunas-pesquisadoras em treinamento freqüentaram duas creches (uma universitária e uma filantrópica), por quatro sessões, com o objetivo de se familiarizarem com as rotinas da instituição e com o uso da escala – inicialmente, quatro turmas de crianças de 06 a 30 meses de idade (três turmas da creche universitária e uma da creche filantrópica 1), foram observadas por um período de, no mínimo, 4 horas e no máximo de 6 horas, em cada uma das quatro sessões, durante as atividades rotineiras das crianças com suas educadoras em várias áreas da creche. A escala foi usada como um guia de observação, familiarizando e treinando as alunas-pesquisadoras a usarem os materiais da escala, enquanto observavam uma turma de crianças e sua educadora.

Após estas observações preliminares, iniciou-se a aplicação da escala para teste de acordo entre as observadoras, para a decisão do término da Etapa de Treinamento e Familiarização. Com este objetivo, a escala foi aplicada em três turmas de crianças das mesmas duas creches das observações iniciais, mas em turmas diferentes – uma turma de crianças entre 18 e 24 meses e suas educadoras de creche universitária; duas turmas de creche filantrópica, sendo uma de crianças de 06 a 15 meses e outra de crianças entre 15 e 27 meses, com suas educadoras. As duas alunas estavam presentes, simultaneamente, no mesmo grupo de crianças, mas sem trocas de informações ou opiniões a respeito do que estava sendo observado e da atribuição dos escores.

Anterior à aplicação na terceira turma (da Creche Filantrópica 1), o Grupo de Pesquisa se reuniu para fazer a checagem de acordo entre os avaliadores, item por item, tal como recomendado nas instruções de treinamento da ITERS-R – Guia do Instrutor (HARMS e CRYER, 2003b) e Guia de Treinamento (HARMS e CRYER, 2003a), que incluem: (a)

análise da concordância exata entre os observadores; (b) decisão sobre um escore de consenso nos itens onde não houve concordância exata, através da releitura da escala e da discussão sobre o que foi observado pelos aplicadores; (c) análise da concordância entre os observadores, com uma diferença de um ponto da pontuação de consenso; (d) uma discussão do item onde não teve concordância exata (ajudando a esclarecer as razões das discrepâncias). Nesta reunião, as alunas-pesquisadoras em treinamento também apresentaram suas dúvidas em relação à compreensão de termos da escala. Tais discussões contribuíram para uma melhor compreensão dos indicadores dos itens da ESAC, os quais, nessa fase de treinamento, ainda não estavam completamente esclarecidos para ambas ou uma das alunas.

Etapa 3 – Verificação da Discriminabilidade da ESAC

Durante a primeira visita feita pela aluna-pesquisadora a cada uma das quatro creches desta etapa da pesquisa (universitária, municipal, particular e filantrópica 2), foi solicitado às coordenadoras e as educadoras responsáveis pelas turmas que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após, foram agendados quatro dias de observação, dois para contatos iniciais e dois para a aplicação da ESAC. Os primeiros contatos com as crianças e educador(as) da turma, visavam uma familiarização com a rotina da creche e entre a aluna-pesquisadora e a turma a ser avaliada. Nos dois primeiros dias do período de familiarização, a aluna-pesquisadora acompanhava as atividades da turma e realizava anotações da situação observada em seu diário de campo. Após estes dois primeiros dias, iniciava o período de aplicação da ESAC, que se adequavam à rotina da instituição e às situações especificadas na escala, tais como horário de chegada e/ou saída das crianças, refeição, atividades ao ar livre, sono, troca de fraldas, etc.. A aluna-pesquisadora acompanhou os grupos observados nos diversos locais onde as atividades ocorriam, sempre se mantendo distante do grupo para interferir o mínimo possível, mas próxima o suficiente para observar a presença ou não de cada indicador de qualidade da escala. Em média, cada turma foi observada durante 9 horas e

45 minutos, distribuídos pelos quatro dias; a aplicação da escala, que ocorreu no terceiro e quarto dia na creche, durou, em média, 4 horas e 55 minutos, no total.

Etapa 4 – Verificação da Concordância entre aplicadores treinados para o uso da ESAC

Em consequência de existir no Grupo de Pesquisa aquelas duas alunas já treinadas para a aplicação da escala na Etapa 2 do presente estudo, julgou-se importante verificar qual seria o acordo entre elas na aplicação da ESAC em novas turmas – tais dados poderiam ser sugestivos quanto à precisão da escala, ou seja se a ESAC é capaz de produzir resultados semelhantes por dois aplicadores independentes, observando simultaneamente a mesma situação, mas sem trocas de informações entre si. Então, foram avaliadas três turmas, uma da Creche Filantrópica 3, uma da Creche Municipal e uma da Creche Universitária (ver Quadro 2, p. 40). Nas turmas das creches filantrópica e municipal, as aplicadoras usaram em média 08 horas, distribuídas em 03 dias (dois dias para a familiarização e um para a coleta de dados), que durou 4 horas em média. Já na turma de creche universitária, a coleta de dados foi feita apenas durante um período, com duração de 4 horas.

Em termos de controle metodológico, julgou-se necessário utilizar a mesma versão da escala em todas as quatro etapas da pesquisa, sem incorporar as alterações sugeridas na análise semântica, para que todo o processo de coleta dos dados ocorresse com o mesmo material.

2.5 Análise dos dados

Análise semântica

Para analisar os pareceres das seis participantes, foi gerada uma planilha Excel, na qual se distribuiu, nas linhas, cada um dos 466 indicadores de qualidade dos 39 itens da ESAC e, nas colunas, o parecer de cada uma das participantes (ver modelo da planilha no Apêndice D). Através desta planilha, foi possível verificar:

(1) a frequência e porcentagem de indicações de cada uma das três opções de respostas possíveis (*compreensível* ou *não compreensível* ou *ambíguo*);

(2) quais indicadores obtiveram acordo entre os pareceres, respectivamente, entre seis, cinco, quatro, três e duas participantes, em cada opção de resposta. Para verificar a concordância entre os pareceres (dois a dois), calculou-se a correlação Kappa, considerando em conjunto os 39 itens da ESAC. Porém, devido às características da fórmula do Kappa, não foi possível utilizar tal medida. Desta maneira, realizou-se o cálculo da proporção de acordo entre cada duas participantes para os 39 itens, considerando: (1) a proporção de acordo total entre elas - acordos tanto na alternativa *compreensível* quanto acordos em *não compreensível* (*não compreensível* + *ambíguo*), calculados em conjunto; (2) a proporção de acordo específico - acordos na alternativa *compreensível*, separadamente dos acordos na alternativa *não compreensível*. (CICCHETTI e FEINSTEIN, 1990).

(3) quais indicadores foram considerados por uma ou mais participantes como *não compreensível* e/ou *ambíguo*, agrupando ambas as alternativas de resposta como não compreensíveis, considerando que a alternativa *ambíguo* compreende uma parte compreensível e outra não compreensível. Esta análise permitiu identificar também os indicadores considerados como *compreensível* pelas seis participantes;

Verificação da discriminabilidade da ESAC

A partir dos escores atribuídos a cada item da escala, calculou-se o escore médio de cada subescala (soma dos escores atribuídos a cada um dos itens componentes de uma subescala) e o escore médio total (soma dos escores de cada subescala e sua divisão pelo número de subescalas).

Através dos escores dos itens, do escore médio por subescala e do escore médio total, foi identificado quais aspectos do ambiente de atendimento de cada turma avaliada necessitam

de melhorias e quais aspectos apresentam boa qualidade. Com base nos escores obtidos, classificou-se a qualidade do atendimento em três níveis, de acordo com Bairrão et al. (1997):

1) Escores inferiores a 3 – indicam má qualidade do atendimento, pois apontam a falta de condições mínimas relativas aos indicadores de qualidade presentes nos itens.

2) Escores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 – demonstram um nível de qualidade suficiente, indicando a existência de condições mínimas de atendimento.

3) Escores iguais ou superiores a 5 – evidenciam um nível bom de qualidade do atendimento, pois apontam condições adequadas à promoção de desenvolvimento das crianças.

Os escores médios (por subescala e total) permitiram ainda uma análise comparativa entre as turmas avaliadas na Etapa 3, para verificar a existência de diferenças entre os quatro diferentes modelos de instituição (universitária, municipal, filantrópica e particular). Esta análise se aproxima da análise de discriminação dos itens, contida na análise empírica dos itens – um dos parâmetros psicométricos propostos por Pasquali (1996). Para analisar tal parâmetro, é necessário estabelecer critérios-externos, que diz respeito ao aspecto relevante do objetivo do instrumento, para então escolher grupos-critério (grupos que se diferenciam naquele aspecto relevante que o instrumento se propõe a medir) e verificar se os itens que compõem o instrumento de medida são capazes de diferenciar tais grupos.

No caso da ESAC, que se propõe a medir a qualidade do ambiente de atendimento de creches, utilizou-se, como uma aproximação ao critério-externo, creches com diferentes tipos de gestão administrativa (universitária, municipal, filantrópica e particular), com base na suposição, já verificada em estudos anteriores do Grupo de Pesquisa (FURTADO, 2001; SOUZA, 2003; OLIVEIRA, 2000) de que estes diferentes modelos de instituição resultariam em diferentes níveis de qualidade, uma vez que estas instituições se diferenciam em vários aspectos, econômicos, sociais e profissionais, que influenciam na qualidade do atendimento

oferecido, tais como: recursos disponíveis para investimento em infra-estrutura, remuneração dos profissionais, qualificação e formação continuada dos profissionais, razão adulto-criança, camada social atendida, etc..

Utilizou-se a Prova de Friedman para a comparação entre os escores médios totais e para cada subescala; havendo diferença significativa ($p \leq 0,05$), utilizou-se o teste de Wilcoxon (corrigida pelo teste de Bonferroni) para detectar onde estavam as diferenças.

Ressalta-se que esta análise comparativa entre diferentes tipos de creches aqui realizada foi proposta para: (1) verificar se a ESAC diferencia a qualidade de ambientes oferecidos para quatro turmas de crianças, oriundas de creches com gestões administrativas diferentes; (2) contribuir com dados a serem somados a outros estudos, tanto os já realizados no Grupo de Pesquisa (FURTADO, 2001; SOUZA, 2003; OLIVEIRA, 2000) como com futuros estudos com a ESAC.

Análise de concordância entre aplicadores da ESAC

Esta análise foi realizada em duas etapas do estudo (Etapa 2 – Treinamento e Familiarização e Etapa 4 – Verificação da Concordância entre observadores treinados), nas quais verificou-se a presença de acordo e desacordo para cada um dos escores atribuídos pelas duas aplicadoras, para cada item da escala, e calculou-se a porcentagem de acordo (número de itens que obtiveram acordo dividido pelo número total de itens avaliados).

Além da porcentagem de acordo considerando os itens em que as duas aplicadoras atribuíram ao mesmo item o mesmo escore, com base em Harms, Cryer e Clifford (2003), também foi realizada a análise de concordância considerando uma diferença de 1 ponto na escala de sete pontos.

Na Etapa de Treinamento e Familiarização, o teste de acordo foi necessário para decidir o término desta etapa – o critério pré-estabelecido para tanto foi a obtenção de um índice acima de 70%, pois segundo Batista (1977, p. 47), “um alto índice de concordância

pode indicar que os observadores estão treinados e aptos a iniciar a coleta de dados.[...], muitos autores tem recorrido a índices de 70 a 80 por cento como critério para indicar o término do treinamento”. Além da finalização do treino, a comparação entre as suas aplicadoras também foi útil para identificar o motivo dos desacordos e a decisão do escore final a ser atribuído ao item.

Com relação à Etapa de Verificação da Concordância entre observadores treinados, dentre as três turmas avaliadas, uma delas (da Creche Filantrópica 3) foi descartada, dada a ocorrência de um evento fora da rotina da creche. Nos dois primeiros dias das aplicadoras nesta turma (primeiro dia destinado à familiarização e o segundo para o início da aplicação da escala), as crianças eram atendidas por uma educadora de referência em período integral, havendo a colaboração de uma auxiliar em momentos específicos, tais como, alimentação e banho; porém, no último dia de aplicação, a turma passou a ser atendida por duas educadoras de referência, cada uma em um período - a habitual no período da manhã e a outra, que antes era volante, no período da tarde. Dada a possibilidade de pontuação dos itens fora da sequência numérica de 1 a 39 (indicado pela escala, p.9), verificou-se que alguns itens foram pontuados por uma das aplicadoras no primeiro dia de aplicação, baseando-se no funcionamento da turma com uma educadora; estes mesmos itens foram avaliados pela outra aplicadora no segundo dia, já com a mudança descrita. Desta maneira decidiu-se descartar tais dados, pois a situação observada para pontuar estes itens não era a mesma para as duas aplicadoras, requisito necessário em um teste de acordo entre dois observadores (Batista, 1977).

Nesta análise de acordo entre observadores treinados na aplicação da ESAC, um índice de concordância de 70% entre as duas aplicadoras foi considerado como satisfatório (WEICK, 1968; WEINER, 1991).

Além do cálculo da porcentagem de acordo, também foi calculado o coeficiente de correlação intraclassas (ICC) para verificar a concordância entre as aplicadoras para cada item e para as médias das subescalas – resultados entre 1.0 e 0.8 são considerados quase perfeitos e entre 0.8 e 0.6 indicam acordo substancial (LANDIS, KOCH apud ALEXANDER, BERGMAN, HAGSTRÖMER, SJÖSTRÖM, 2006)

2.6 Devolução dos dados obtidos na aplicação da ESAC

O Grupo de Pesquisa decidiu que esta devolução ocorreria apenas com a coordenadora das creches, não envolvendo as educadoras e outros funcionários, dado que a ESAC ainda está sob estudo para verificar a adequabilidade da mesma para o contexto brasileiro. Desta maneira, a coordenadora da creche, conhecedora deste fato e das particularidades do atendimento de cada turma e das educadoras, teria autonomia para discutir com as educadoras os dados da aplicação que mais se adequassem à realidade daquela creche.

Após a coleta e análise dos dados obtidos nas 14 turmas avaliadas, a aluna-pesquisadora realizou a devolutiva dos dados relativos às sete turmas, que participaram das Etapas 3 e 4. As coordenadoras das creches das outras sete turmas (participantes da Etapa de Treinamento e Familiarização) foram informadas, previamente, de que não seria realizada a reunião de devolução dos dados obtidos, uma vez que as alunas-pesquisadoras estavam em treinamento e não seria possível assegurar a exatidão da avaliação realizada.

Anteriormente a estas reuniões, a aluna-pesquisadora elaborou um relatório onde constam os dados gerais da turma observada, uma breve descrição da escala utilizada e também uma advertência para o fato da ESAC ainda estar sob estudo em relação ao nosso contexto e, assim, ser possível o questionamento de tais dados. Após esta introdução, o relatório incluiu os aspectos observados na turma que, segundo a escala, estão adequados e os aspectos que necessitam de melhorias e possíveis sugestões de melhoria (não foram

apresentados dados numéricos e nem se classificou a turma quanto aos níveis de qualidade do ambiente de atendimento).

No horário pré-agendado com a coordenadora da creche, a aluna-pesquisadora fazia uma apresentação do relatório, deixando claro a advertência da escala estar sob estudo, proporcionando a ela a possibilidade de questionar, esclarecer e discutir os resultados apresentados. Cada reunião durou cerca de 1 hora e, no final, era entregue o relatório à coordenadora.

3 RESULTADOS

Os resultados apresentados referem-se às quatro etapas descritas no Método: Análise Semântica; Treinamento e Familiarização com a ESAC; Verificação da Discriminabilidade da ESAC; Verificação da Concordância entre aplicadores treinados para o uso da ESAC.

3.1 Análise Semântica

Foram realizados três tipos de análise com as respostas das seis participantes, acerca da clareza das descrições de cada um dos 466 indicadores de qualidade da ESAC.

3.1.1 Frequência e porcentagem de indicações

Considerando em conjunto os seis pareceres das participantes, a Tabela 1 evidencia: (a) um total de 96% de indicações da alternativa *compreensível*, com amplitude de variação entre 89% (Participante 3) a 99% (Participante 5); (b) um total de 3% de indicações da alternativa *ambíguo*, salientando-se as Participantes 2 e 5, que apontaram apenas dois indicadores (0,4%); somente a Participante 3 indicou um número maior de indicadores ambíguos (50), porém equivalente a apenas 11% do total de indicadores; (c) foram raras as indicações da opção *não compreensível* (1%), salientando-se a Participante 3, que não apontou nenhum indicador; houve maior indicação pelas Participantes 1 e 2 (2%).

Tabela 1 – Frequência (F) e porcentagem (%) de indicadores por participante, considerados em cada alternativa de resposta referente à análise semântica da ESAC.

Alternativas	Participante						Total de Indicações							
	1	2	3	4	5	6	(F)	(%)						
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)						
Compreensível	(443)	95	(456)	98	(416)	89	(454)	97	(463)	99	(457)	98	(2689)	96
Ambíguo	(14)	3	(2)	0.4	(50)	11	(11)	2	(2)	0.4	(8)	2	(87)	3
Não Compreensível	(9)	2	(8)	2	(0)	0	(1)	0.2	(1)	0.2	(1)	0.2	(20)	1
Total de Indicadores	466		466		466		466		466		466		(2796)	100

3.1.2 Indicadores com acordo entre os pareceres

A segunda análise foi realizada através da comparação dos pareceres, indicador por indicador, para verificar o acordo entre as participantes. No levantamento destes dados, foram computados os acordos ocorridos, respectivamente, entre seis, cinco, quatro, três e duas participantes, que indicaram a mesma alternativa de resposta para o mesmo indicador. Verificou-se também que em um mesmo indicador houve a ocorrência de acordo, entre números diversos de participantes, em relação às três alternativas de resposta – por exemplo, para o indicador 7.3 do item 6, três participantes indicaram a alternativa *compreensível*, duas outras a alternativa *não compreensível* e a outra, a alternativa *ambíguo*, ou seja, em um mesmo indicador constatou-se acordo entre três e entre duas participantes em alternativas diferentes de resposta. Desta maneira, como visto na Tabela 2, a somatória total dos indicadores com presença de acordo entre participantes – 472 – ultrapassa os 466 indicadores de qualidade contidos na ESAC; além destes 472 acordos, foram identificadas 90 indicações sem nenhum acordo entre os outros pareceres dados ao indicador, ou seja, alguns indicadores receberam parecer de uma participante que não coincidiu com os demais cinco pareceres (76 foram indicados como *ambíguo* e 14 como *não compreensível*).

Tabela 2 – Frequência (F) e porcentagem (%) de indicadores, por alternativa de resposta, com acordo entre participantes, referentes à análise semântica da ESAC. C designa *compreensível*; A, *ambíguo*; NC, *não compreensível*.

Número de participantes com acordo	Alternativas			Total	
	C	A	NC	(F)	%
6	373	0	0	(373)	79
5	83	1	0	(84)	18
4	8	0	0	(8)	1.6
3	1	0	0	(1)	0.2
2	0	3	3	(6)	1.2
Total	(465)	(4)	(3)	472	-
	98.6	0.8	0.6	-	100

A Tabela 2 evidencia que houve um número total mais elevado de indicadores com acordo entre seis (373) e cinco (84) participantes. Houve consenso de todas as participantes

quanto à compreensibilidade de 373 indicadores, que representam 79% do total de acordos (472)³, ou seja, estes indicadores foram considerados compreensíveis por todas as seis participantes. Quanto aos acordos entre cinco participantes, 83 deles se referiram à opção *compreensível* e 01 à opção *ambíguo*. A Tabela 2 ainda evidencia que o total de acordos entre as participantes na alternativa *compreensível* (465 acordos) foi de 98,6%, englobando quase que a totalidade dos acordos ocorridos (472 acordos).

Ainda com relação à concordância entre as participantes, o cálculo da proporção de acordo total, que considera tanto os acordos para a opção *compreensível* quanto para a opção *não compreensível* (não compreensível + ambíguo), indicou índices de concordância entre 86% - 98%, sendo que o índice mais baixo ocorreu entre as participantes 1 e 3 e o índice mais elevado entre as participantes 5 e 6. Com relação ao cálculo da proporção de acordo específico, que considera os acordos na alternativa *compreensível* e acordos em *não compreensível* (não compreensível + ambíguo) separadamente. Observou-se altos índices de acordo na alternativa *compreensível*, com variação de 92 a 99% e baixos índices de acordo na alternativa *não compreensível*, 0 a 18%.

3.1.3 Indicadores apontados como Não Compreensível e Compreensível

Uma terceira análise realizada com os seis pareceres visou identificar os indicadores da ESAC considerados, seja por uma ou mais participantes, como *não compreensível* e/ou *ambíguo*. Para facilitar a exposição dos dados da análise semântica, os pareceres *ambíguos* foram agrupados aos *não compreensíveis*, considerando que a alternativa *ambíguo* compreende uma parte *compreensível* e outra *não compreensível*. Nesta análise também se identificou os indicadores considerados como *compreensível* pelas seis participantes, uma vez que os indicadores com qualquer outro número de acordo entre as participantes também

³ 373 indicadores compreensíveis equivalem a 80% do total de 466 indicadores de qualidade da ESAC.

foram considerados como *não compreensível/ambíguo*, sendo então contabilizados como não compreensíveis.

Dentre os 466 indicadores de qualidade constantes nos 39 itens da ESAC, apenas 93⁴ indicadores (20%) foram considerados *não compreensível* (não compreensível e ambíguo), indicando que a descrição dos mesmos foi considerada, por uma ou mais participantes, como apresentando alguma dificuldade de compreensão sobre o que deve ser observado (ou perguntado) na turma de crianças que está sendo avaliada pela ESAC.

Apesar desta análise ser independente da concordância entre participantes, é importante ressaltar que, dentre esses 93 indicadores, (a) 82 (88%) foram considerados apenas por uma das seis participantes como *não compreensível* (não compreensível e ambíguo), (b) nove (10%) receberam a indicação *não compreensível* de duas participantes e (c) dois indicadores foram considerados como *não compreensível*, respectivamente, por cinco e três participantes: indicador 1.2 do item 1. Espaço Interno (Subescala I. Espaço e Mobiliário) – *Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais à prova de som*; indicador 7.3 do item 6. Chegada/Saída (Subescala II. Rotinas de Cuidado Pessoal) – *Registro escrito individual sobre o dia da criança é dado aos pais*. Entretanto, todos estes 93 indicadores foram revistos em reuniões do Grupo de Pesquisa e, em seu final, contou-se com a presença da Prof. Dra. Eliana Bhering⁵. Em 53 indicadores (57% dos indicadores com alguma dificuldade na compreensão), a sentença escrita foi alterada ou foi acrescentada nota de esclarecimento.

Quanto aos 373 indicadores da ESAC considerados compreensíveis por todas as seis participantes, verificou-se que em seis itens todos os seus indicadores (totalizando 68) foram considerados compreensíveis: **item 23** (Subescala IV. Atividades) – Uso de TV, vídeo e/ou

⁴ Número menor que o indicado na Tabela 1 (107 = 20 não compreensível e 87 ambíguo), a qual se refere a somatória das indicações de cada participante, enquanto que na terceira análise contabilizou-se o número de indicadores, independente do número de indicações.

⁵ As professoras Eliana Bhering e Mara Campos-de-Carvalho são responsáveis pela tradução da escala para o português.

computador (11 indicadores); **item 26** (Subescala V. Interação) – Interação criança-criança (8 indicadores); **item 34** (Subescala VII. Pais e Equipe) – Provisões para necessidades pessoais da equipe (15 indicadores); **item 35** (Subescala VII. Pais e Equipe) – Provisões para necessidades profissionais da equipe (11 indicadores); **item 38** (Subescala VII. Pais e Equipe) – Supervisão e avaliação da equipe (11 indicadores); **item 39** (Subescala VII. Pais e Equipe) – Oportunidades para crescimento profissional (12 indicadores).

Dentre os 39 itens que compõe a ESAC, 33 tiveram um ou mais indicadores considerados como *não compreensível*, por pelo menos uma das participantes, totalizando, como já apontado, 93 indicadores com alguma dificuldade de compreensão. Destes 33 itens, oito tiveram pelo menos 30% de seus indicadores considerados não compreensíveis: **item 19** – Blocos (Subescala IV. Atividades), 60% dos indicadores; **item 3** – Provisões para relaxamento e conforto (Subescala I. Espaço e Mobiliário), 55% dos indicadores; **item 15** – Motora fina (Subescala IV. Atividades), 55% dos indicadores; **item 1** – Espaço Interno (Subescala I. Espaço e Mobiliário), 47% dos indicadores; **item 16** – Atividade física (Subescala IV. Atividades), 43% dos indicadores; **item 21** – Brincadeira com areia / água (Subescala IV. Atividades), 33% dos indicadores; **item 2** – Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras (Subescala I. Espaço e Mobiliário), 31% dos indicadores; **item 22** – Natureza/Ciências (Subescala IV. Atividades), 30% dos indicadores. Os demais 25 itens, com menor porcentagem de indicadores considerados não compreensíveis, estão descritos na Tabela I do Apêndice E, na qual também consta os oito itens aqui apontados. É relevante ressaltar que nenhum item foi considerado completamente *não compreensível/ambíguo*, ou seja, não houve nenhum item com todos os seus indicadores considerados não compreensíveis ou ambíguos.

3.2 Treinamento e Familiarização com a ESAC

A porcentagem total de concordância entre as duas alunas em treinamento, quanto aos escores atribuídos a cada item em cada uma das três turmas, foi a seguinte: 60% (18 itens) na Turma 1; 51% (19 itens) na Turma 2; 82% (32 itens) na Turma 3. Considerando como acordo uma diferença de 1 ponto entre as duas aplicadoras, as porcentagens de acordo são, respectivamente, 70%, 73% e 92%. Os índices de acordo obtidos na Turma 3 possibilitaram a finalização do treinamento das alunas, com base em Batista (1977).

A seguir, são apresentadas certas considerações da análise de acordo referentes a cada turma avaliada (para maiores detalhes, ver Tabela II do Apêndice E).

Na primeira turma (Creche Universitária), todos os sete itens da Subescala VII. Pais e Equipe e o item 17. *Artes* (Subescala IV. Atividades) não foram avaliados, uma vez que tais situações não foram observadas e as alunas em treinamento não formularam perguntas às educadoras; ademais, o item 31. *Atividades em grupo* (Subescala VI. Estrutura do Programa) não foi avaliado pela Aplicadora 1, pois este tipo de atividade não foi observada e não se perguntou às educadoras a respeito disso. Dos 30 itens avaliados por ambas aplicadoras, dois foram avaliados como NA – Não se Aplica (tais como indicados nas instruções da ESAC): item 23. *Uso de TV, vídeo e/ou computador* (Subescala IV. Atividades) e item 32. *Provisões para crianças com necessidades especiais* (Subescala VI. Estrutura do Programa); isto porque a turma avaliada não utilizava TV, vídeo ou computador na sua programação e não existiam crianças com necessidades especiais no programa.

Na segunda turma observada (Creche Filantrópica 1), todos os 39 itens foram pontuados pela Aplicadora 2, enquanto que a Aplicadora 1 não atribuiu escore a dois itens da Subescala Pais e Equipe, por considerar que a resposta da educadora não foi suficiente para definir o escore e no momento da entrevista não se buscou mais informações (itens 33. *Provisões para envolvimento dos pais* e 38. *Supervisão e avaliação da equipe*). Dentre os 37

itens pontuados por ambas as aplicadoras, três deles foram avaliados como NA: o item 21. *Brincadeira com água/areia* (Subescala IV. Atividades), pois havia na turma crianças com menos de 18 meses; item 32. *Provisões para crianças com necessidades especiais* (Subescala VI. Estrutura do Programa), dada a ausência de crianças com necessidades especiais no programa; item 36. *Interação e cooperação entre equipe* (Subescala VII. Pais e Equipe), pois no momento da aplicação não foi observado outro adulto, além da educadora, atendendo as crianças e as alunas em treinamento não perguntaram à educadora sobre isso; item 31. *Atividades em grupo* (Subescala VI. Estrutura do Programa) foi avaliado apenas pela Aplicadora 1 como NA, pois esta considerou que a turma não realizava atividades em grupo e não buscou mais informações a respeito destas atividades.

Como já descrito em Método, a aplicação da ESAC na terceira turma desta Etapa ocorreu após discussão dos desacordos anteriormente ocorridos junto ao Grupo de Pesquisa. A contribuição dos esclarecimentos de dúvidas sobre os indicadores de qualidade da ESAC se refletiu na terceira turma avaliada, permitindo a finalização da Etapa de Treinamento. Todos os 39 itens foram pontuados e, destes, 32 receberam o mesmo escore das duas aplicadoras, resultando um índice de acordo de 82% (e 92%, considerando como acordo uma diferença de 1 ponto). Dos 39 itens avaliados, um recebeu a indicação NA por ambas as alunas - item 32. *Provisões para crianças com necessidades especiais* (Subescala VI. Estrutura do Programa), dada a ausência de crianças com necessidades especiais.

3.3 Verificação da Discriminabilidade da ESAC

Para verificar o poder da ESAC em discriminar diferentes modelos de gestão administrativa (Creche Universitária, Municipal, Filantrópica e Particular), a Tabela 3 apresenta os escores médios de cada subescala e o escore médio total para cada uma das quatro turmas avaliadas (a Tabela III do Apêndice E mostra os escores atribuídos a cada um dos 39 itens da escala, em cada uma das quatro turmas).

Tabela 3 – Escore médio por subescala e escore total atribuídos às quatro turmas avaliadas na Etapa de Verificação da Discriminação da ESAC.

Subescalas	Turma Universitária (15 –21 meses)	Turma Municipal (25 – 31 meses)	Turma Filantrópica (14 – 27 meses)	Turma Particular (28 – 34 meses)
I. Espaço e Mobiliário	3.6	4.4	2.4	1.8
II. Rotinas de Cuidado Pessoal	4	3	1.66	1.16
III. Falar e Compreender	6.66	4	2.66	2
IV. Atividades	3.22	2.1	2	1.4
V. Interação	5.25	3.25	3.25	1
VI. Estrutura do Programa	5.66	2.33	3.66	1.66
VII. Pais e Equipe	6.42	4.28	3.28	2
Escore médio total	4.97	3.33	2.7	1.57

Pela Tabela 3, verifica-se a saliência da turma da Creche Universitária, cujo escore médio total (4,97) foi significativamente mais elevado que os escores das outras três turmas ($\chi^2 = 18,57$, $p < 0,001$), como também observado nos escores médios de seis subescalas, sendo exceção apenas a Subescala I. Espaço e Mobiliário – comparativamente às outras turmas, a turma da Creche Universitária se classifica em segundo lugar nesta subescala, pois a turma da Creche Municipal apresentou o maior escore médio (4,4). Nesta subescala não houve diferença significativa entre os escores das quatro turmas ($\chi^2 = 4,50$, $p = 0,21$). No outro extremo, a Tabela 3 mostra que a turma da Creche Particular apresentou escore médio total significativamente inferior às demais turmas (1,57) e em cada uma das sete subescalas.

Já os escores médios da turma da Creche Municipal, a classificaram em segundo lugar, visto seus escores mais altos, tanto o total (3,33) como os escores de seis subescalas; a única exceção ocorreu quanto à Subescala I. Espaço e Mobiliário que, como já dito, foi o maior escore. Quanto aos escores médios da turma da Creche Filantrópica, estas a classificaram em terceiro lugar, considerando seu escore total (2,7) e os escores de cinco subescalas; há exceção em duas subescalas, onde esta turma ocupa, comparativamente às demais, o segundo lugar – Subescala V. Interação (juntamente com a Turma Municipal), na

qual não se observou diferença significativa entre as quatro turmas ($x^2 = 6,85$, $p = 0,08$) e Subescala VI. Estrutura do Programa. Também se verifica na Tabela 3 que, na Subescala IV. Atividades, esta turma apresentou escore médio (2) bem próximo da turma da Creche Municipal (2,1), nesta subescala também não foi constatada diferença significativa entre os escores das quatro turmas ($x^2 = 6,43$, $p = 0,09$).

A Tabela 3 permite ainda comparar os resultados obtidos em cada subescala, dentro de uma mesma turma, verificando quais aspectos necessitam de melhorias e quais apresentam boa qualidade. É de grande valia utilizar aqui os três níveis de qualidade do atendimento infantil, sugeridos por Bairrão et al. (1997, p. 86), já descritos em Método: “boas condições” de qualidade (escore igual ou maior que 5); “qualidade suficiente” (escore igual ou maior que 3 e menor que 5); “má qualidade” (escore menor que 3).

Considerando a turma da Creche Universitária, observa-se o destaque de quatro subescalas, cujos escores médios evidenciam boas condições de atendimento: Subescala III. Falar e Compreender (6,6), sendo este escore significativamente superior ao da Turma Particular ($x^2 = 8,04$, $p = 0,05$), VII. Pais e Equipe (6,42), escore significativamente superior ao das turmas Filantrópica e Particular ($x^2 = 13,00$, $p = 0,005$) VI. Estrutura do programa (5,66), significativamente superior ao escore da Turma Particular ($x^2 = 8,46$, $p = 0,04$) e V. Interação (5,25); destas quatro subescalas, duas (Subescalas III e VII) obtiveram escores médios próximos do escore máximo possível (7), ou seja, evidenciando um nível excelente de qualidade. As três outras subescalas apresentaram um nível suficiente de qualidade, sendo a subescala IV. Atividades a que apresentou menor escore (3,22), seguida da Subescala I. Espaço e Mobiliário (3,6) e da Subescala II. Rotinas de Cuidado Pessoal (4), sendo significativamente superior à Turma Particular ($x^2 = 11,33$, $p = 0,01$). Convém apontar que nenhuma subescala apresentou má qualidade.

Com relação à turma da Creche Municipal, cinco subescalas apresentam um nível suficiente de qualidade: Subescala I. Espaço e Mobiliário (4,4); VII. Pais e Equipe (4,28); III. Falar e Compreender (4); V. Interação (3,25) e II. Rotinas de cuidado pessoal (3). As outras duas subescalas possuem escores menores que três, o que indica má qualidade no atendimento oferecido: IV. Atividades (2,1) e VI. Estrutura do Programa (2,33). É importante apontar que nenhuma subescala evidenciou boas condições de atendimento.

Quanto à turma da Creche Filantrópica, destacam-se quatro subescalas, cujos escores médios indicam má qualidade no atendimento: Subescala II. Rotinas de cuidado pessoal (1,66); III. Falar e Compreender (2,66); I. Espaço e Mobiliário (2,4); IV. Atividades (2), dentre as quais se destaca a Subescala II, que apresentou escore médio próximo ao escore mínimo possível de ser obtido com a ESAC (1), ou seja, condições inadequadas no atendimento. As outras três subescalas apresentam um nível de qualidade suficiente: Subescala VI. Estrutura do Programa (3,66); VII. Pais e Equipe (3,28) e V. Interação (3,25). Esta turma também não possui nenhuma subescala com boa condição de atendimento.

Ao considerar a turma da Creche Particular, destaca-se que nenhuma subescala apresentou escores que indiquem condições boas ou suficientes no atendimento. Observa-se que os escores de todas as sete subescalas estão abaixo de 3, ou seja, indicam má qualidade no atendimento: Subescala V. Interação (1); II. Rotinas de cuidado pessoal (1,16); IV. Atividades (1,4); VI. Estrutura do Programa (1,66); I. Espaço e Mobiliário (1,8); III. Falar e Compreender (2) e VII. Pais e Equipe (2), com destaque para a Subescala IV, que apresentou o menor escore possível de se obter na ESAC (1).

Ainda utilizando os níveis de qualidade propostos por Bairrão et al. (1997), comparou-se as quatro turmas quanto ao número (e porcentagem) de itens com escores agrupados em cada um dos três níveis (Tabela 4).

Tabela 4 – Frequência (F) e porcentagem (%) de itens com escores indicando má, suficiente e boas condições de qualidade no atendimento, em cada uma das quatro turmas de creche avaliadas pela ESAC.

Qualidade do Atendimento	Turma Universitária (15 – 21 meses)		Turma Municipal (25 – 31 meses)		Turma Filantrópica (14 – 27 meses)		Turma Particular (28 – 34 meses)	
	(F)	%	(F)	%	(F)	%	(F)	%
Má qualidade (Escore < 3)	(9)	24%	(19)	50%	(19)	50%	(32)	84%
Qualidade suficiente (3 ≤ Escore < 5)	(8)	22%	(11)	29%	(17)	45%	(6)	16%
Boa qualidade (Escore ≥ 5)	(20)	54%	(8)	21%	(2)	5%	(0)	0%
Total⁶	37	100%	38	100%	38	100%	38	100%

Quanto aos escores atribuídos à turma da Creche Universitária, a Tabela 4 mostra uma concentração de escores evidenciando ou um nível de alta qualidade - 20 itens (54%) com escore igual ou maior que 5 – ou um nível de qualidade suficiente (8 itens). Apenas nove itens (24%) indicam a necessidade de melhorias, dos quais, quatro foram avaliados como inadequado (escore 1) pela escala: item 4 – Organização da sala (Subescala I. Espaço e Mobiliário), item 17 – Arte (Subescala IV. Atividades), item 19 – Blocos (Subescala IV. Atividades) e item 25 – Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem (Subescala V. Interação).

Quanto às turmas das Creches Municipal e Filantrópica, ambas possuem metade de seus itens (19) indicando má qualidade no atendimento prestado, sugerindo a necessidade de melhorias nestes aspectos. Contudo, a turma da Creche Municipal apresentou oito itens com alta qualidade, dos quais quatro foram avaliados com o escore 7, excelente: **item 4** – Organização da sala (Subescala I. Espaço e Mobiliário), **item 6** – Chegada / Saída (Subescala II. Rotinas de Cuidado Pessoal), **item 36** – Interação e cooperação entre a equipe (Subescala VII. Pais e Equipe) e **item 37** – Estabilidade da equipe (Subescala VII. Pais e Equipe). Já a

⁶ A somatória dos itens não totaliza 39 devido à exclusão de itens pontuados com NA (não se aplica), de acordo com as instruções de aplicação da ESAC (ver Tabela III do Apêndice D): item 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador (Subescala IV. Atividades), na Creche Universitária, pois a turma avaliada não utilizava TV, vídeo ou computador na sua programação; item 32. Provisões para crianças com necessidades especiais (Subescala VI. Estrutura do programa, nas quatro turmas, dada a ausência de crianças com necessidades especiais.

turma da Creche Filantrópica apresentou apenas dois itens com alta qualidade, porém em nenhum foi atribuído o escore 7, salientando-se o item 1 – Espaço interno (Subescala I. Espaço e Mobiliário), com escore 6⁷. Aliás, neste item 1, a turma de Creche Filantrópica foi a que apresentou o maior escore atribuído, em comparação às demais turmas (as Creches Universitária e Municipal receberam o escore 4 neste item 1). Com relação aos itens indicando qualidade suficiente no atendimento, a turma da Creche Filantrópica apresenta maior número de itens (17) que a turma da Creche Municipal (11 itens).

A turma da Creche Particular teve a maioria de seus itens avaliados como de má qualidade (84%), salientando-se que a nenhum item foi atribuído escores acima de quatro, indicativo de um nível de qualidade suficiente. Considerando este aspecto e que apenas seis itens indicaram qualidade suficiente, a aplicação da ESAC sugere uma urgente necessidade de melhorias em todos os aspectos avaliados.

3.4 Verificação da Concordância entre aplicadores treinados para o uso da ESAC

Os dados aqui apresentados referem-se à análise da concordância, realizada através da verificação de acordo entre duas aplicadoras independentes observando simultaneamente duas turmas de crianças, uma de Creche Municipal e outra de Creche Universitária (para verificar os escores atribuídos, item por item, por cada uma das duas aplicadoras, ver Tabela IV, Apêndice E).

Na primeira turma avaliada, dentre os 39 itens avaliados, três foram pontuados como NA (Não se Aplica): **item 21**. Brincadeira com água/areia (Subescala IV. Atividades), pois a turma era composta por crianças com menos de 18 meses; **item 23**. Uso de TV, vídeo e/ou computador (Subescala IV. Atividades), pois a turma avaliada não utilizava tais recursos na sua programação; **item 32**. Provisões para crianças com necessidades especiais (Subescala VI. Estrutura do programa), pois não existiam crianças com necessidades especiais no programa.

⁷ Além de apresentar todos os indicadores de qualidade referentes ao escore 5, também apresentou dois dos três indicadores do escore 7.

Em 25 itens ocorreu acordo entre as duas aplicadoras quanto ao escore atribuído, o que resultou em um índice de 64% de concordância. De acordo com a análise de concordância considerando uma diferença de 1 ponto na escala de 7 pontos (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), ao longo dos 39 itens houve uma concordância de 82% (32 itens), índice considerado satisfatório (WEICK, 1968; WEINER, 1991). O Coeficiente de Correlação Intraclassas (ICC) indicou uma concordância quase perfeita (LANDIS, KOCH apud ALEXANDER, BERGMAN, HAGSTRÖMER, SJÖSTRÖM, 2006), de 0,83 para os escores atribuídos a cada item e de 0,93 para os escores médios das subescalas.

Na segunda turma avaliada, dentre os 39 itens, quatro foram apontados como NA: os itens 21, 23 e 32, pelos mesmos motivos descritos na turma anterior, e o item 31. Atividades em grupo (Subescala VI. Estrutura do Programa), pois na turma não eram desenvolvidas atividades em grupo tais como consta na Nota de Esclarecimento deste item na ESAC e já descrita em Método (atividades iniciadas e dirigidas pelo adulto visando conteúdos específicos). As duas aplicadoras atribuíram o mesmo escore em 28 itens, havendo uma concordância satisfatória de 72% (WEICK, 1968; WEINER, 1991). De acordo com a análise de concordância considerando os itens que receberam escores com diferença de 1 ponto, a concordância é de 79% (31 itens), considerada satisfatória (WEICK, 1968; WEINER, 1991). O Coeficiente de Correlação Intraclassas (ICC) indicou uma concordância substancial (LANDIS, KOCH apud ALEXANDER, BERGMAN, HAGSTRÖMER, SJÖSTRÖM, 2006), de 0,66 para os escores atribuídos a cada item e de 0,74 para os escores médios das subescalas.

4 DISCUSSÃO

A presente discussão será apresentada em quatro tópicos, referentes à análise semântica, concordância entre aplicadoras da ESAC, discriminabilidade da ESAC e devolução da avaliação da qualidade através da ESAC.

4.1 Análise semântica

A colaboração de todas as participantes foi essencial e pertinente nesta etapa do estudo, apesar de cada uma, a partir das suas experiências e contato com o material analisado, apontar dificuldades diferentes relacionadas à compreensão das sentenças. Através de suas opiniões, foi possível verificar que 80% (373) dos indicadores de qualidade que compõe a ESAC foram considerados compreensíveis por todas as seis participantes, ou seja, suas sentenças escritas indicam claramente o que se deve observar e/ou perguntar, para se decidir o escore a ser atribuído àqueles itens; em apenas 93 indicadores (20%) foram apontadas dificuldades de compreensão semântica⁸.

Os resultados da análise de concordância entre os pareceres de cada dupla de participantes apontaram uma alta proporção de acordo total⁹ entre elas, sendo o menor índice 86% e o maior 98%, ou seja, pode-se afirmar que as participantes emitiram pareceres semelhantes. Quanto aos acordos ocorridos na opção *compreensível*, também constatou-se uma alta proporção de acordo específico (entre 92% e 99%). Porém, na opção *não compreensível*, constatou-se uma baixa proporção de acordo específico (entre 0% e 18%), o que indica que nesta análise foram identificadas dificuldades particulares quanto à compreensão das sentenças escritas; como já indicado em Resultados, dentre os 93 indicadores que receberam parecer *não compreensível*, 82 (88%) foram indicados por apenas uma participante e, em apenas um indicador, a dificuldade foi apontada por cinco

⁸ Por sugestão das participantes, também foram corrigidos erros de ortografia e de pontuação.

⁹ Acordos tanto na alternativa *compreensível* quanto acordos em *não compreensível* (não compreensível + ambíguo), considerando o parecer das participantes duas a duas.

participantes – indicador 1.2 do item 1. Espaço Interno (Subescala I. Espaço e Mobiliário) – *Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais à prova de som*. Contudo, tal resultado não invalida a análise realizada, pois todos os indicadores com alguma dificuldade em sua compreensão foram revistos pelo Grupo de Pesquisa, para melhorar sua compreensão semântica, visando evitar uma atribuição equivocada de escore, devido à não clareza da sentença, em utilização futura da ESAC.

O processo de revisão dos indicadores de qualidade, apontados como não compreensíveis por uma ou mais participantes, ocorreu em reuniões do Grupo de Pesquisa e, em seu final, contou-se com a presença da Prof. Dra. Eliana Bhering. Dos 93 indicadores que apresentaram dificuldade de compreensão, 53 deles sofreram modificações – em 43 indicadores houve uma reestruturação das sentenças e nos outros 10, foram acrescentadas notas de esclarecimentos. Com relação aos motivos apontados pelas participantes sobre a não compreensão destes 52 indicadores, a maioria estava relacionada com a não definição de termos específicos na sentença; estas indicações foram revisadas e as modificações se encontram na nova versão da ESAC, aqui anexada (Anexo A).

A título de ilustração apresentamos aqui exemplos de quatro termos revisados.

(1) Verificaram-se dez solicitações de esclarecimento sobre a diferença entre os termos *disponível* e *acessível* – a dificuldade foi gerada por um erro de tradução (para o termo *accessible*, ora se usou *acessível* ora *disponível*); fez-se uma revisão em toda a tradução da escala, usando-se *acessível* para o termo *accessible* (o qual consta na seção Explicação dos Termos Utilizados na Escala) e *disponível* para *available*.

(2) Verificaram-se oito solicitações de esclarecimento sobre o uso da opção Não se Aplica (NA) – como seis se referiam a erro de tradução das palavras *infant* e *toddler*, foi necessário especificar a faixa etária (bebês ou crianças pequenas) à qual a opção NA se aplica. As outras duas solicitações referiram-se ao item 7. Refeição/ Merenda (Subescala Rotinas de

Cuidado Pessoal), indicador 1.5 – *Não há ajustes nas refeições / merendas para as alergias infantis a alimentos (NA permitido)* e indicador 3.5 – *Alergias são observadas e substituições de alimentos e bebidas são feitas (NA permitido)*, aos quais se julgou necessário acrescentar a seguinte nota de esclarecimento: “NA é permitido se não há nenhuma criança com alergia na turma observada ou se os pais fornecem todas as refeições/merendas para as crianças”.

(3) Verificaram-se oito solicitações de esclarecimento da expressão “controle de temperatura e som”, presente em dois indicadores (1.2 e 3.2) do item 1. Espaço interno (Subescala Espaço e Mobiliário); a seguinte nota de esclarecimento foi inserida nos indicadores: “Para controle de temperatura ver indicador 7.2 e sua nota de esclarecimento. Para materiais a prova de som, considera-se qualquer material que impeça a passagem do som”.

(4) Verificaram-se duas solicitações de esclarecimento para a expressão “reagir consistentemente”, presente no item 28. Disciplina (Subescala Interação), indicador 5.4 – *Equipe reage consistentemente ao comportamento das crianças*. Esta sentença escrita foi reformulada para: *Equipe reage de forma estável, consistente e coerente ao comportamento das crianças*.

Dentre os 93 indicadores apontados como não compreensível, 53 sofreram modificações e 40 não foram modificados. Em 35 julgou-se dispensáveis as alterações e em 5, verificou-se a inexistência de comentários referentes à dificuldade de compreensão. Nos 35 indicadores, as alterações não foram necessárias, pois a explicação do indicador estava no conjunto dos indicadores que compõem o item. Pareceu-nos que, no momento do julgamento, provavelmente a participante leu especificamente o indicador, sem considerar o item como um todo ao qual ele pertencia, ou seja, não considerou as explicações e exemplos contidos em outros indicadores do mesmo item. Citamos como exemplo o item 14. Uso de livros (Subescala Falar e Compreender), indicador 3.4 – *Participação encorajada somente enquanto*

as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar – este indicador foi avaliado pela Participante 3 como ambíguo, a qual sugeriu que se acrescentasse a informação de que o indicador se referia às atividades que envolviam o uso diário do livro. Porém, essa sugestão não foi acatada pelos integrantes do Grupo de Pesquisa, visto que tal informação já estava contida no item, tanto em seu nome como em vários indicadores, por exemplo, no indicador 3.3 – *Equipe utiliza diariamente livros com as crianças*.

Os outros 5 indicadores não foram alterados dada a ausência de comentários sobre o motivo da não compreensão, não possibilitando avaliar a necessidade de reestruturação destes indicadores. Tal ausência de comentário foi constatada na análise feita pela Participante 3, a qual em quatro indicadores apontou a opção *ambíguo*, mas, ao invés de comentar sobre a dificuldade semântica, apenas escreveu a palavra *ambíguo* e, na análise da Participante 4, que avaliou como ambíguo o indicador 3.1 - *Pelo menos 3 exemplos de diversidade cultural ou racial observada nos materiais*, do item 24. Promoção de aceitação da diversidade (Subescala Atividades), porém, seu comentário não expressou o motivo da não compreensão e sim a dificuldade de encontrar tais materiais.

Para finalizar este tópico, faz-se necessário discutir o delineamento metodológico desta etapa da pesquisa. Ao planejar a coleta de dados desta etapa, percebeu-se que o elevado número de indicadores de qualidade (466) presentes na ESAC poderia ser um fator que causaria fadiga nas participantes e, para minimizá-la, solicitou-se que as participantes avaliassem os indicadores em horários livres e que não todos de uma só vez; para tanto, disponibilizou-se um mês para possibilitar que cada participante organizasse seu tempo de forma adequada para a realização da tarefa. Contudo, outros cuidados metodológicos poderiam ter sido utilizados, tais como: 1) solicitar que a participante anotasse a data, o horário de início e final e quais itens avaliou, para se conhecer o quanto de tempo foi dedicado à tarefa; 2) entregar para cada participante um exemplar da escala com a ordem dos

itens fora da sequência; assim, algumas participantes iniciariam sua avaliação com os primeiros itens, outras com os itens do meio da escala e as restantes, com os últimos itens; este procedimento diminuiria a chance de as participantes estarem cansadas nos mesmos itens, provavelmente nos últimos¹⁰.

4.2 Concordância entre aplicadores da ESAC

Serão discutidos aqui alguns fatores que interferiram na obtenção de acordo entre as duas alunas-pesquisadoras, identificados durante a análise da concordância relativa às duas primeiras aplicações da ESAC (Etapa de Treinamento e Familiarização) e classificados em três tipos de desacordo; além disso, também serão apontadas algumas dúvidas que surgiram durante esta etapa e as decisões ocorridas nas discussões junto ao Grupo de Pesquisa. Em seguida, será discutido o acordo entre as alunas-pesquisadoras na terceira aplicação da escala (Etapa de Treinamento e Familiarização) após as discussões e decisões com o Grupo de Pesquisa.

- *1º Tipo – Desacordo devido à compreensão semântica diferente entre as aplicadoras.*

Tal desacordo ocorreu nos itens 6 e 13. No item 6. Chegada / Saída (Subescala Rotinas de Cuidado Pessoal), a diferença de compreensão ocorreu em dois indicadores relativos ao escore 1 e 3: indicador 1.3 – *Na chegada/saída, raramente os pais entram na área destinada aos cuidados da criança*; indicador 3.3 – *Pais levam a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária*. Nesses indicadores, uma aplicadora compreendeu que se tratava da entrada dos pais na creche para entregar a criança e a outra entendeu que tais indicadores referiam-se à entrada dos pais na sala específica da criança. Durante discussões no Grupo de Pesquisa, chegou-se ao consenso de que os pais devem entrar na creche e levar a criança até a sua educadora; porém, isso não implica entrar na sala específica da turma, pois a educadora pode estar com as crianças que já chegaram em outro lugar da creche. Vale apontar

¹⁰ Contribuição da Prof. Dra. Susi Lippi Marques, membro da banca do Exame de Qualificação.

que ambos os indicadores foram avaliados, na análise semântica, como compreensíveis pelas duas aplicadoras¹¹; o desacordo na compreensão ocorreu durante a aplicação da escala e, conseqüentemente, na atribuição dos escores (a aplicadora 1 atribuiu escore 7 e a outra 2; o escore de consenso, na discussão com o Grupo de Pesquisa, foi 4).

No item 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças (Subescala Falar e Compreender), a compreensão diversa entre as aplicadoras ocorreu em dois indicadores, relativos ao escore 5 e 7: indicador 5.2 – *Equipe acrescenta palavras às ações ao responder às crianças ao longo do dia*; indicador 7.2 – *Equipe acrescenta mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam*. A diferença sutil, mas relevante, entre os dois indicadores, acarretou diferença de compreensão por parte das duas alunas em treinamento: o indicador 5.2 refere-se à educadora verbalizar a sua própria ação, quando em interação com as crianças, enquanto que o indicador 7.2 refere-se à educadora acrescentar mais palavras / idéias naquilo que as crianças já falaram. Este esclarecimento sobre tais indicadores foi obtido durante discussões no Grupo de Pesquisa. Nestes indicadores, tal como nos anteriores, as duas aplicadoras avaliaram os dois indicadores, na análise semântica, como compreensíveis¹¹; o desacordo surgiu durante as aplicações da escala e, então, na atribuição dos escores (a aplicadora 1 atribuiu escore 2 e a outra 7; o escore de consenso, na discussão com o Grupo de Pesquisa, foi 2).

- *2º Tipo – Desacordo devido à ausência de esclarecimentos.*

Este tipo de desacordo ocorreu devido à escala original não conter esclarecimentos sobre certas situações, nos itens 14 e 16 (seja na descrição dos indicadores, ou nas Notas de Esclarecimentos, ou mesmo na Explicação dos Termos Utilizados na Escala, contida nas instruções para o uso da escala).

¹¹ As demais participantes da análise semântica também avaliaram os dois indicadores como compreensíveis.

No item 14. Uso de livros (Subescala Falar e Compreender), o desacordo ocorreu em dois indicadores, relativos ao escore 3 e 5: indicador 3.1 – *Diariamente, há pelo menos 6 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que um livro por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia*; indicador 5.1 – *Diariamente, há pelo menos 12 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que 2 livro por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia*. Nestes dois indicadores, foi constatada a ausência de especificações sobre o que se deve considerar para verificação da proporção de livros por crianças, se é o número de crianças inscritas ou presentes. Em reunião do Grupo de Pesquisa, decidiu-se que se deve considerar o número de crianças presentes; contudo, se houver exatamente o mesmo número de livros e de crianças presentes, é necessário perguntar à educadora se são incluídos mais livros quando há mais crianças presentes. Tais indicadores foram considerados compreensíveis pelas duas aplicadoras, na análise semântica¹²; o desacordo surgiu durante as aplicações da escala e, então, na atribuição dos escores (a aplicadora 1 atribuiu escore 4 e a outra 2; o escore de consenso não foi definido, desde que a escala original não indica perguntas nestes indicadores).

No item 16. Atividade física (Subescala Atividades), o desacordo ocorreu no indicador 3.2 – *Algum espaço externo usado para atividades físicas por bebês / crianças pequenas, pelo menos três vezes por semana, ao longo do ano, exceto quando há tempo muito ruim*. Em uma das creches avaliadas, ao se perguntar à educadora (por indicação da escala) acerca da frequência com que as crianças utilizam a área externa, sua resposta diferiu da previsão contida no quadro de rotinas. Constatou-se a ausência de especificação na escala sobre procedimento a ser adotado pelo aplicador neste caso – a atribuição de escore deve se basear em qual das informações? Durante discussões no Grupo de Pesquisa, decidiu-se que a pontuação deve ser dada com base na resposta da educadora, independente se há outra fonte

¹² As demais participantes da análise semântica também avaliaram os dois indicadores como compreensíveis.

de informação divergente (cartazes, informativos). Esta dúvida ocorreu no momento da aplicação da escala, na atribuição de escore (a aplicadora 1 atribuiu escore 4 e a outra 3; o escore de consenso, na discussão com o Grupo de Pesquisa, foi 2); na análise semântica, as duas aplicadoras consideraram o indicador compreensível¹³.

- *3º Tipo – Desacordo relacionado à subjetividade das aplicadoras.*

Deve-se considerar que, mesmo havendo instruções objetivas e claras, cada situação de observação implica em particularidades, envolvendo a percepção do ambiente pelo aplicador, a qual se relaciona à sua experiência anterior em ambientes educacionais infantis e mesmo à sua história de vida. Cada observador vivencia a situação observada de acordo com perspectivas particulares, que, apesar de serem sutis, podem interferir na sua atribuição de escore.

Ao se buscar a identificação dos motivos na atribuição de escore mais alto ou mais baixo por uma ou outra aluna, percebeu-se que, na primeira turma de creche filantrópica avaliada na Etapa de Treinamento, a aplicadora 1 freqüentemente atribuía escores mais altos que a outra; após algumas supervisões e reflexões, aquela aplicadora percebeu que, ao atribuir os escores, levava em consideração as dificuldades da creche, especialmente as financeiras, não sendo tão rigorosa na pontuação quanto a aplicadora 2, a qual atribuía os escores de acordo com as instruções da escala, independentemente se a creche era universitária ou filantrópica.

Este tipo de desacordo ocorreu em cinco itens de quatro subescalas: Subescala Espaço e Mobiliário, item 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras (a aplicadora 1 atribuiu escore 4, a aplicadora 2, escore 2 e o escore de consenso foi 2); Subescala Falar e Compreender, item 12. Auxílio para compreensão da linguagem (a aplicadora 1 atribuiu escore 7, a aplicadora 2, escore 4 e o escore de consenso foi 4) e item 13. Auxílio para uso da

¹³ As demais participantes da análise semântica também avaliaram os dois indicadores como compreensíveis.

linguagem (a aplicadora 1 atribuiu escore 4, a aplicadora 2, escore 2 e o escore de consenso foi 2); Subescala Interação, item 28. Disciplina (a aplicadora 1 atribuiu escore 7, a aplicadora 2, escore 4 e o escore de consenso foi 4); Subescala Estrutura do programa, item 29. Programação (a aplicadora 1 atribuiu escore 4, a aplicadora 2, escore 1 e o escore de consenso foi 1).

Além destes três tipos de desacordos identificados a partir das duas primeiras aplicações da ESAC na Etapa de Treinamento, também surgiram dúvidas que não geraram desacordos, mas que foram levados para discussão no Grupo de Pesquisa, visando maior clareza e segurança das alunas-pesquisadoras na utilização posterior da escala. As dúvidas referiam-se aos termos *Blocos*, *Área externa* e ao procedimento de pontuação da opção *NA (não se aplica)*, descritos a seguir.

O termo *blocos*, que é inclusive o título de um item (Subescala Atividades – Item 19. Blocos), não está definido com clareza, mesmo nas Notas de Esclarecimento – são dados exemplos de materiais para brincadeiras com blocos, mas não há definição do termo. Durante discussões junto ao Grupo de Pesquisa, definiu-se *blocos* como peças tridimensionais, vazadas ou não, para brincadeiras de construções e faz de conta, ressaltando-se a importância de tamanho e peso adequados para a faixa etária (definição incluída na tradução da escala como Nota das Revisoras). Com relação à avaliação deste termo na análise semântica, a dificuldade de compreensão e necessidade de definição foi apresentada apenas por uma das seis participantes, sendo esta uma das duas alunas-pesquisadoras.

Quanto ao termo *área externa*, sentiu-se a necessidade de uma especificação, se abrange uma área acoplado à sala (ex.: um solário) e/ou pátio coberto e comum a todas as turmas e/ou área verde, etc.. Este termo está presente em três subescalas: Rotinas de Cuidado Pessoal, item 10. Práticas de saúde, no indicador 5.4 – *A areia utilizada em área externa é*

limpa e fica coberta quando não em uso; Atividades, item 16. Atividade física, em dois indicadores, indicador 5.1 – *Área externa de fácil acesso, onde bebês / crianças pequenas são separados de crianças mais velhas, é usada pelo menos uma hora por dia, ao longo do ano, exceto quando o tempo estiver ruim* e indicador 7.2 – *Em área externa há proteção contra elementos naturais* e Estrutura do Programa, item 30. Atividade Livre, em dois indicadores, indicador 3.1 – *Atividade livre ocorre diariamente, tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita* e indicador 5.1 – *Atividade livre ocorre durante a maior parte do dia, tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita*. Durante discussões no Grupo de Pesquisa, entendeu-se por área externa qualquer área aberta, como ou sem verde, sem paredes (ou em pelo menos dois lados), com ou sem teto. Acerca da compreensão deste termo na análise semântica, todas consideraram o termo compreensível.

No item 6. Chegada / Saída (Subescala Rotinas de Cuidado Pessoal) há ausência de especificações sobre quando utilizar a pontuação “*NA permitido*” (NA – não se aplica) em dois indicadores, relativos aos escores 5 e 7: indicador 5.3 – *Um registro escrito diariamente sobre a alimentação, troca de fraldas e sono é disponibilizado aos pais*; indicador 7.3 – *Registro escrito individual sobre o dia da criança é dado aos pais*. Durante discussões junto ao Grupo de Pesquisa, percebeu-se que havia um erro de tradução das palavras *Infant* e *Toddler*, e a tradução correta das sentenças seria: indicador 5.3 – *Registro escrito sobre a alimentação, troca de fraldas e sono dos bebês é disponibilizado diariamente aos pais* e indicador 7.3 – *Registro escrito individual sobre o dia do bebê é entregue aos pais*. Assim, tais indicadores se aplicam apenas a turmas de bebês (0 a 11 meses), ou seja, ao observar uma turma de crianças pequenas (12 a 30 meses) o correto é marcar NA para os dois indicadores. Com relação à análise semântica, esses indicadores foram considerados pelas duas aplicadoras como não compreensíveis e o indicador 7.3 foi considerado ambíguo por outra participante.

Após discussões no Grupo de Pesquisa para identificação dos motivos dos desacordos ocorridos nas duas primeiras aplicações da ESAC e para esclarecer algumas dúvidas, na terceira aplicação da escala os desacordos entre as alunas-pesquisadoras diminuíram sensivelmente – a obtenção de um alto índice de acordo (82%) determinou a finalização do treinamento das duas alunas-pesquisadoras. O aumento no índice de concordância nesta terceira aplicação da ESAC, em uma turma de creche filantrópica, em comparação com a primeira aplicação (60% - turma de creche universitária) e com a segunda aplicação (51% - turma de creche filantrópica), além de poder ser decorrência das supervisões, também pode ser atribuído à tendência consensual entre os observadores, como apontado por Batista (1977). Segundo esta autora, os observadores que trabalham em pares fixos (tal como as duas alunas-pesquisadoras, durante o treinamento) apresentam uma tendência consensual, pois ambos aprendem a observar e avaliar de forma semelhante, obtendo assim, uma concordância mais alta do que com parceiros não fixos.

Após a finalização do treinamento, as duas alunas passaram a aplicar a escala separadamente, cada uma coletando dados referentes ao seu projeto de pesquisa. Em testes posteriores de acordo entre elas (para verificar o índice de acordo entre aplicadores treinados – Etapa 4 do presente estudo), aquele alto índice (82%) de concordância no final do treinamento não foi mais alcançado (obteve-se 64% e 72%), corroborando o que afirmam Dessen e Murta (1997) de que não há garantia da manutenção dos níveis de acordo obtidos durante o treinamento, após práticas isoladas. Entretanto, estas porcentagens de acordo obtidas na Etapa de Verificação da Concordância entre as aplicadoras treinadas foram maiores que as obtidas nos dois primeiros testes da Etapa de Treinamento (58% e 49%), o que possibilita a afirmação de que a continuidade do treinamento e as supervisões contribuíram para elevar a concordância entre as alunas-pesquisadoras.

Segundo Batista (1977), uma série de fatores pode interferir no índice de concordância entre observadores, sendo um deles, a tendência consensual, já citada; outro fator é a complexidade da situação observada, pois “quanto mais complexa for a situação de observação, menor será o índice de concordância obtido” (p.41). Situações rotineiras observadas na creche geralmente são caracterizadas por uma variedade de eventos, havendo situações mais livres (por ex., “brinquedo não planejado”) e situações mais estruturadas (“refeição”); estas últimas, onde há uma tarefa específica a ser realizada, são caracterizadas pela limitação dos tipos de comportamentos possíveis de serem emitidos e “sempre que possível, [...] deveria ser escolhida para registro” (BATISTA, 1977, p. 41). Desta forma, infere-se que em situações mais livres o índice de concordância provavelmente seria menor do que em situações mais estruturadas. No caso da aplicação da ESAC, foi possível constatar a influência da complexidade da situação na obtenção de acordo entre observadores, em três itens, citados a seguir: item 6 – Chegada / Saída (Subescala Rotinas de Cuidado Pessoal), o qual envolve uma situação menos estruturada, pois não existe uma atividade proposta e há a participação de várias pessoas que não pertencem ao grupo (por ex.: pais) – considerando o total de cinco testes de acordo realizados (três na Etapa de Treinamento e Familiarização e dois na Etapa de Verificação da concordância), este item obteve acordo entre as duas aplicadoras apenas em um deles; já os itens 8 – Sono e 9 – Troca de fraldas / Uso do banheiro (Subescala Rotinas de Cuidado Pessoal), envolvem situações mais estruturadas, pois há uma sequência de atividades a serem efetuadas (por ex.: lavar as mãos, trocar fralda, colocar a criança no berço ou colchonete e retirá-la quando acordada, supervisionar o sono, etc.) – nestes itens, houve acordo entre as aplicadoras em quatro dos cinco testes realizados.

Souza (2003) complementa afirmando que a observação de situações dinâmicas possibilita que “significados ou concepções pessoais exerçam influência na análise destas situações e, conseqüentemente, na atribuição dos escores.” (p.74). Esta influência das

concepções pessoais já foi apontada anteriormente, quando se falou da *subjetividade das aplicadoras*. Tal viés de resposta pode ser entendido como o que Pasquali (1996) chama de respostas estereotipadas – “Trata-se realmente de erros ou de respostas tendenciosas devidos a peculiaridade do sujeito que responde” (p.91). Este viés foi mais presente durante o segundo teste de acordo da Etapa de Treinamento e Familiarização, talvez por ter sido a primeira experiência de avaliação em creche filantrópica, o que gerou em uma das alunas-pesquisadoras, como já apontado, a tendência de atribuir escores mais altos, por considerar as dificuldades enfrentadas pela creche. Após supervisão e identificação destes tipos de desacordos, o problema não mais persistiu, pelo menos não de forma tão acentuada.

Para concluir o segundo tópico, apontamos a relevância de se reconhecer as variáveis que interferem na concordância entre observadores, tanto as que a reduzem quanto as que favorecem a obtenção de acordo, pois tais informações enriquecem o treinamento, podendo colaborar para, até certo ponto, reduzir a repetição das mesmas dificuldades.

4.3 Discriminabilidade da ESAC

Os dados obtidos apontaram para a capacidade da escala em discriminar as quatro turmas avaliadas, oriundas de creches com gestões administrativas diferentes (universitária, municipal, filantrópica e particular), visto que as condições de atendimento oferecido corresponderam a níveis diferentes de qualidade (BAIRRÃO et al.,1997). Pela avaliação realizada pela ESAC, a Turma Universitária ofereceu melhor qualidade de atendimento do que a Turma Municipal, a qual por sua vez apresentou melhor qualidade que a Turma Filantrópica, que foi melhor que a Turma Particular – as turmas Universitária e Municipal apresentaram um nível de qualidade suficiente e as turmas Filantrópica e Particular, um nível de má qualidade. Esta diferença no nível de qualidade do atendimento oferecido por creches com modelos administrativos diferentes, já tinha sido apontada pela ITERS, em estudos anteriores do Grupo de Pesquisa (OLIVEIRA et al., 2003; SOUZA, 2003; OLIVEIRA,

2000): turmas advindas de Creches Filantrópicas apresentaram os menores escores totais (próximos do menor escore possível), enquanto as turmas de Creches Municipais apresentaram “escores sensivelmente mais altos em relação à rede filantrópica” e as turmas da Creche Universitária mostraram escores totais mais elevados (OLIVEIRA et al., 2003, p. 54).

A presente pesquisa é a primeira a incluir uma avaliação de turma oriunda de Creche Particular, a qual apresentou o menor escore total obtido em comparação com as demais turmas dos três outros tipos de gestão. Este dado pode ser indicativo da necessidade de maior supervisão da qualidade das instituições particulares por parte da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Souza (2008), a exigência por melhorias na qualidade do atendimento das creches particulares brasileiras, muitas vezes, é feita pelos pais (quem paga pelo serviço). A autora afirma que, em geral, as creches particulares têm condições de oferecer “formação continuada e têm maior acesso às publicações que oferecem subsídios para melhorar a qualidade do atendimento”, porém aponta para o fato de que,

na rede particular, também se encontram instituições com baixo nível de qualidade, muitas delas funcionando sem nenhuma regulamentação e supervisão oficial. São instituições que surgem, em grande parte, para atender à demanda de pessoas que não podem pagar pelas escolas privadas de qualidade, mas também não têm acesso às instituições públicas. (SOUZA, 2008, p.27).

É relevante ressaltar, entretanto, que a qualidade do atendimento de creches pode variar muito, sendo elas particulares, universitárias, municipais e filantrópicas.

A seguir serão apresentados comentários gerais a respeito de cada uma das quatro turmas avaliadas nesta etapa e em seguida uma discussão comparativa dos resultados, considerando cada uma das sete subescalas.

No caso da **Turma Universitária**, os altos escores atribuídos provavelmente refletem o trabalho de formação desenvolvido com os profissionais da creche, desde o seu início (na década de 80), e uma estreita ligação com a produção de conhecimento e debates acerca da qualidade em educação infantil que, frequentemente, é proporcionada pela parceria que a

creche estabelece com o CINDEDI – Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil (USP – Ribeirão Preto). Tal parceria gerou inúmeras publicações, sendo uma delas *Os Fazeres na Educação Infantil*, que já se encontra na 11^a edição (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 2009). Nesta instituição, observa-se respeito pela criança e sua família, preocupação com o desenvolvimento infantil e cuidado com a organização e reorganização dos vários espaços da creche, visando à autonomia das crianças e necessidades dos adultos, dentre outros aspectos.

Com relação à **Turma Municipal**, esta apresentou um nível de qualidade suficiente, o que pode refletir as iniciativas do município na melhoria da qualidade, através da formação dos profissionais e investimentos em infraestrutura. Observou-se nesta instituição a tentativa de envolver os pais em atividades da creche (como exemplificado na discussão posterior), o que colabora para estreitar a relação da creche com a família. Nesta instituição, também estava presente a preocupação com a organização dos ambientes, contudo, oferecendo ainda pouca autonomia às crianças e, assim, afastando-se da proposta presente na escala. A creche utiliza o sistema de salas-ambientes com temas variados, como, por exemplo, “Artes”, “Leitura”, “Faz de Conta”, “Música” e “Jogos”. Para a organização do uso destas salas-ambientes, utiliza-se uma escala semanal, que garante que cada turma utilizará determinada sala pelo menos uma vez por semana. Por outro lado, a ESAC valoriza o acontecimento de atividades diversificadas, simultaneamente, na mesma sala. Assim, observou-se que as crianças da turma não tinham opções para escolher as próprias brincadeiras (tal como indicado na escala), pois ficavam limitadas às atividades possíveis de serem realizadas na sala; estas atividades eram, em geral, dirigidas pelo adulto, com pouca autonomia às crianças, havendo uma quantidade e variedade limitada de materiais.

Quanto à **Turma Filantrópica**, os baixos escores obtidos revelaram uma instituição que ainda permanece com antigas práticas assistencialistas no cuidado à criança; na realidade,

esta creche ainda está ligada à Secretaria de Assistência Social¹⁴. Na turma avaliada, observou-se uma preocupação com relação ao cuidado das crianças, por exemplo, em relação à alimentação (oferecimento de vários lanches e refeições durante o dia), sono (longo período de sono), além da preocupação em manter as crianças limpas para a hora da saída. Também percebeu-se um distanciamento entre a equipe da creche e as famílias das crianças; por exemplo, não foi observada trocas de informação detalhada sobre a criança, havendo pouca interação, apenas quando os pais levavam ou buscavam a criança no portão da creche. A observação de tais acontecimentos deixa transparecer a existência de uma crença por parte da equipe de que as famílias não são capazes de cuidar e educar as crianças, muito comum em uma visão assistencialista de creche (BÓGUS et al., 2007). Este tipo de relação entre equipe e pais também foi observado em um estudo realizado em creches municipais de São Paulo; os autores deste estudo (BÓGUS et al., 2007, p. 509) relatam que foi observada “uma postura bastante crítica das educadoras com relação às mães (quando as consideram omissas e irresponsáveis), mesclada com uma postura assistencialista (quando as consideram sem condições e tendem a auxiliá-las)”. Tal distanciamento entre essas duas esferas que compartilham a responsabilidade de educar a criança é uma realidade presente em várias instituições, independente do tipo de gestão (BHERING e DE NEZ, 2002; DIDONET, 2001). Porém, é necessário avançar no sentido de estreitar tais laços, para assim oferecer um ambiente de desenvolvimento integral à infância (BRASIL, 1998a; ZABALZA, 1998).

No caso da **Turma Particular**, os escores próximos ao escore mínimo possível de ser atribuído provavelmente são resultado de um ambiente voltado para a escolarização das crianças, prática adotada por algumas escolas de educação infantil, mas que não é bem vista por profissionais da área e se diferencia dos indicadores contidos na ESAC. Segundo Paniagua e Palacios (2007, p. 26), este trabalho precoce muitas vezes não traz benefícios aos

¹⁴ Para o seu credenciamento junto à Secretaria Municipal de Educação, ainda é preciso cumprir algumas exigências, tais como estrutura física, contratação de profissionais, etc..

meninos e meninas, pois “em vez de saírem fortalecidos e seguros de si mesmos, concluem a etapa com uma leve sensação de impotência”. Zabalza (1998) defende que deva haver uma conexão entre as etapas de ensino, porém faz a ressalva de que isso não significa uma antecipação dos conteúdos instrucionais e afirma que a educação infantil deve visar ao enriquecimento de experiências e a sua racionalização. Já a turma observada possuía uma rotina que lembrava em muitos aspectos a de uma escola, tais como: (1) havia poucos momentos destinados a brincadeiras, além de haver poucos equipamentos e pouca variedade de brinquedos, seja em área externa ou interna; (2) as crianças deviam seguir uma disciplina rígida que lhes exigia silêncio e ordem, sob pena de não irem ao pátio brincar; (3) a sala era pequena (4,5m x 4,5m, aproximadamente) para 10 crianças e um adulto, com pouquíssimos desenhos expostos e nenhum brinquedo disponível, contendo um quadro negro, três mesas com quatro cadeiras cada uma; (4) todas as manhãs, cada criança completava uma tarefa proposta em sua cartilha (organizada pela educadora), geralmente relativa à coordenação motora fina; (5) a maioria das atividades desenvolvidas pela turma eram propostas pela educadora, não havendo outras atividades alternativas; (6) observou-se também que a relação entre equipe e pais ocorria apenas por meio da agenda da criança e reuniões bimestrais, não havendo troca de informação diária na chegada e na saída.

A partir dos dados analisados, foram identificadas semelhanças e diferenças entre as turmas observadas em relação aos escores obtidos e níveis de qualidade (BAIRRÃO et al., 1997), descritas a seguir para cada uma das sete subescalas que compõem a ESAC.

Quanto aos escores atribuídos à **Subescala I. Espaço e Mobiliário** (avalia o modo como espaço, material e mobiliário são organizados, utilizados e conservados), nenhuma das quatro turmas observadas apresentou um alto nível na qualidade, ou seja, nenhuma turma obteve, nesta subescala, um escore médio maior ou igual a 5. Duas turmas – Municipal (escore 4,4) e Universitária (escore 3,6) – apresentaram um nível de qualidade suficiente e as

outras duas, um atendimento de má qualidade – Filantrópica (escore 2,4) e Particular (escore 1,8). Destaca-se que esta foi a única subescala em que a Turma Universitária não apresentou escore superior às demais; isto ocorreu devido ao item 4 – Organização da sala, no qual se atribuiu escore 1, pois havia a presença do indicador 1.2 – *Graves problemas com organização da sala impedem uma supervisão adequada das crianças*, devido ao fato de que a sala da turma observada possuía formato em L, o que dificultava a supervisão das crianças pelas educadoras. A mesma dificuldade de supervisão, pelo mesmo motivo, foi observada na Turma Filantrópica, que igualmente recebeu escore 1.

Outro aspecto que deve ser destacado é que das quatro turmas observadas, três creches não estavam adaptadas para pessoas com necessidades especiais (item 1. Espaço interno, indicador 5.3 – *Área infantil é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais*); mesmo as turmas advindas das creches Universitária e Municipal, que apresentavam infraestrutura muito boa, já com algumas adaptações (por exemplo, rampas), possuíam áreas de difícil acesso para cadeirantes (por exemplo, portas estreitas e desníveis no solo). Com relação à Turma Particular, observou-se que esta creche não possuía nenhum tipo de adaptação para pessoas com necessidades especiais, havendo escadas e corredores estreitos. Apenas a creche Filantrópica, da qual uma turma foi avaliada, estava adaptada, pois recentemente passou por reforma, obtendo escore 6 no item 1.

Um aspecto presente em vários itens desta subescala diz respeito à organização dos espaços (quantidade e tipo de móveis e materiais expostos, a forma como eles estão dispostos na sala, o quanto os materiais são acessíveis para as crianças, etc.). O papel do educador é muito importante na organização dos espaços, pois a sua escolha de organizá-los de uma forma ou de outra é influenciada pela sua concepção de infância e educação infantil, bem como da equipe; como observado por Andrade em sua pesquisa (1995, p.84), “da visão que cada educadora tinha da criança emergiu a concretude da prática no cotidiano da creche.”.

Campos-de-Carvalho e Rubiano (1995, p.114) apontam que a organização espacial das salas e/ou pátios com amplas áreas centrais vazias, muito comum em creches, sugerem “um modelo educacional centralizado no adulto, [...]. Este modelo percebe a criança, sobretudo a pequena, como sendo incapaz de envolver-se e manter-se em atividades, principalmente as compartilhadas com coetâneos, sem a mediação do adulto.”. Contudo, é relevante que o educador, ao organizar os espaços infantis, considere que a interação criança-criança é tão importante quanto a interação com adulto (PANIAGUA e PALACIOS, 2007; BOMFIM e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006) e que os parceiros mais disponíveis para interação são as outras crianças. Pesquisas sobre arranjos espaciais em creches tem demonstrado que a estruturação dos espaços infantis com zonas circunscritas – áreas delimitadas em três ou quatro lados por barreiras baixas, parede, desnível do solo, etc. – favorece o envolvimento das crianças em atividades e a interação entre elas; desta maneira é possível ao educador observar aquela(s) criança(s) que necessitam mais de sua atenção e estabelecer um contato mais individualizado com a(s) mesma(s). Ou seja, organizar o espaço com zonas circunscritas favorece a interação criança-criança como também a interação do adulto com elas (LEGENDRE, 1999; CAMPOS-DE-CARVALHO e ROSSETTI FERREIRA, 1993; MENEGHINI e CAMPOS-DE-CARVALHO, 1997; CAMPOS-DE-CARVALHO e MINGORANCE, 1999; CAMPOS-DE-CARVALHO e PADOVANI, 2000; BOMFIM e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2002; MENEGHINI e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; BOMFIM e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006).

Na **Subescala II. Rotina de Cuidado Pessoal**, as turmas Filantrópica e Particular obtiveram os menores escores médios (respectivamente, 1,66 e 1,16), indicativos de um atendimento de má qualidade. Já o escore médio obtido na Turma Municipal (3) e na Turma Universitária (4) são indicativos de um nível de qualidade suficiente. Esta subescala avalia as práticas de saúde e segurança e os procedimentos para alimentação, troca de fraldas, sono e

chegada/saída. Nas turmas Filantrópica e Particular, os indicadores de qualidade referentes à supervisão das crianças enquanto comem, dormem, usam o banheiro e brincam apresentaram escores baixos – por exemplo, observou-se nestas turmas que as crianças, com frequência, ficavam sozinhas, sendo estes descuidos indicativo de práticas inadequadas de segurança.

Com relação às práticas de saúde, observou-se que em todas as quatro turmas as inadequações estavam relacionados, principalmente, aos indicadores de qualidade que avaliavam os cuidados sanitários básicos – lavagem de mãos (adultos e crianças) antes das refeições e depois da troca de fraldas e higienização da superfície onde a fralda é trocada. A atenção aos hábitos de higiene e à limpeza na creche são necessários devido à facilidade de transmissão de doenças em ambientes coletivos, mas também porque o momento em que a criança passa na creche é importante para desenvolver hábitos saudáveis de higiene, sendo o adulto uma referência a quem a criança busca imitar (OLIVEIRA, et al., 1993). Como a creche é o início da educação básica do país (BRASIL, 1996), o cuidado deve ser tratado como prática educativa, “embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica.” (Brasil, 1998a, p.24). Segundo Oliveira, et al. (1993, p.68-69),

A atividade educativa da creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças e entre as crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações. O educador e o bebê interagindo enquanto este está tomando banho, ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações.

Vale destacar que, no item 8 – Sono, em nenhuma das quatro turmas foi atribuído escore maior que 2. Esse baixo escore, indicativo de um atendimento de má qualidade, deve-se à exigência do indicador de qualidade com relação à distância que uma criança deve manter da outra enquanto dormem (pelo menos 90 cm), para evitar a transmissão de doenças; contudo, esse cuidado não foi observado em nenhuma das quatro turmas. Quanto ao item 6. Chegada/saída, as turmas Universitária e Municipal foram avaliadas com escore máximo (7),

uma vez que, nestas turmas os pais eram encorajados a ficarem na sala quando levavam e buscavam seus filhos (indicador 7.1); os momentos entre a equipe e a família eram valorizados como uma oportunidade para a troca de informação sobre a criança, sua saúde, atividades realizadas, comportamento, etc. (indicador 7.2). Já as turmas Filantrópica e Particular tiveram escores baixos (2 e 1, respectivamente), pois o indicador de qualidade 3.3, que se refere à possibilidade dos pais entrarem na área de cuidado das crianças e a troca de informação entre os pais e a equipe sobre saúde e segurança da criança (indicador 3.4) não foram observados. O fato de as educadoras, de ambas as turmas, não utilizarem o momento de chegada e de saída das crianças como uma oportunidade para trocar informações com os pais, pode ser considerado um indício de que este momento não era reconhecido e valorizado como parte da rotina de atendimento oferecido, talvez por não reconhecer a importância de ter a família como parceira na educação da criança. (BHERING e DE NEZ, 2002; ZABALZA, 1998).

A **Subescala III. Falar e Compreender** avalia o auxílio prestado pelas educadoras às crianças para a compreensão e uso da linguagem através da fala e do uso de livros. O conteúdo dos indicadores de qualidade desta subescala é apresentado de forma resumida e com muita clareza por Costa, Guimarães e Rossetti-Ferreira (2009, p.86) no trecho em que apontam o importante papel desempenhado pelo educador no processo de aquisição da linguagem pela criança:

Ele dá significado aos sons das crianças. Organiza oportunidades para elas expressarem seus desejos, suas necessidades e suas idéias sobre o funcionamento das coisas e das pessoas. Para isso, é importante que exista uma relação afetiva entre o educador e a criança. Ele deve estar sempre atento ao jeito de cada criança se expressar e buscar compreender o mundo dela.

Tais características de um atendimento de alta qualidade estavam presentes na Turma Universitária, que obteve escore 6,66 – este foi o maior escore médio obtido nesta turma, comparativamente às demais subescalas e às demais turmas. Nesta turma, observou-se um

cuidado por parte das educadoras na introdução das crianças no mundo das palavras, uma vez que as educadoras eram capazes de manter diálogos simples e usar palavras descritivas ao falar com as crianças, além de aproveitar as tentativas de fala e ações delas para acrescentar palavras. Tais exigências estão presentes nos indicadores de qualidade destes itens, como por exemplo, item 12, indicador 7.1 – *Equipe utiliza uma ampla variedade de palavras simples e precisas na comunicação com as crianças*; item 13, indicador 7.2 – *Equipe acrescenta mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam*.

A Turma Municipal apresentou escore médio 4, indicativo de um nível de qualidade suficiente. No que diz respeito à compreensão e uso da linguagem, esta turma se aproximou dos cuidados presentes na Turma Universitária, contudo não foram contempladas algumas exigências contidas em indicadores referentes ao escore 7 (excelente), tais como a utilização, por parte da equipe, de uma ampla variedade de palavras ao se comunicar com as crianças e o acréscimo de palavras e idéias à fala da crianças.

As outras duas turmas – Turma Filantrópica (escore 2,66) e Turma Particular (escore 2) – apresentaram um nível de má qualidade, pois se constatou que o uso e compreensão da linguagem eram pouco estimulados e explorados. Mesmo que as crianças apresentem um repertório limitado de palavras e ainda não consigam se expressar através de palavras, é importante que as educadoras conversem com elas, pois, segundo Paniagua e Palacios (2007, p.60), “na linguagem, a compreensão é sempre anterior à produção, e a forma de estimular seu bom desenvolvimento é proporcionar contextos significativos e reiterados de uso da linguagem”. Nestas turmas não se observou a utilização de palavras descritivas e simples ao falar com as crianças, exigência presente no indicador 5.4 do item 12, nem respostas positivas, por parte da equipe, às tentativas das crianças de se comunicar (indicador 5.1 do item 13). Com relação ao item 14. Uso de livros, a Turma Universitária recebeu escore 7 (excelente), pois havia diversos livros infantis (mais de dois livros por criança no grupo –

indicador 5.1) organizados em uma área dentro da sala da turma, que possibilitava o uso independente das crianças (indicador 7.1); além disso, as educadoras promoviam atividades com livros ao longo do dia (indicador 7.2) e estes eram trocados periodicamente para manter o interesse das crianças (indicador 7.3). Contudo, nas outras três turmas a avaliação foi a mínima possível de ser atribuída (escore 1 – inadequado), uma vez que não se observou o acesso diário das crianças aos livros (indicador 1.1 – *Diariamente, há menos de 6 livros apropriados para bebês / crianças pequenas, acessíveis na maior parte do dia*).

Na **Subescala IV. Atividades** (avalia a prática de atividades relacionadas à motricidade fina e global, artes, música e movimento, natureza e ciências, brincadeiras de faz de conta, com água e areia, uso de TV e a promoção de aceitação da diversidade), observou-se o escore médio total mais baixo em comparação com as outras seis subescalas em todas as turmas avaliadas. Apenas a Turma Universitária apresentou nível de qualidade suficiente (escore médio 3,22); as demais apresentaram um atendimento de má qualidade – Turma Municipal (2,1), Turma Filantrópica (2) e Turma Particular (1,4). Este fato ocorreu, pois os materiais apropriados para as atividades já citadas não existiam nas creches, ou existiam em pequena quantidade, ou não estavam acessíveis para as crianças na maior parte do dia, tais como, cordão de contas, giz de cera, massinha de modelar, brinquedos e instrumentos musicais, blocos de tamanhos variados, fantasias, bolas, triciclos, escorregador, livros, figuras e materiais mostrando diversidade, etc..

Porém, os indicadores de qualidade referentes a um serviço de excelente qualidade apontam que a instituição deve possuir muitos e variados materiais e disponibilizá-los para as crianças ao longo do dia. A riqueza e diversidade dos materiais disponibilizados às crianças são recursos promotores do desenvolvimento infantil; “os materiais levantam questões, criam problemas, concretizam situações, favorecem a recordação de fatos, acionam hipóteses.” (OLIVEIRA, 1994, p.124). Desta forma, estes materiais não devem ser vistos apenas como

elementos passivos do processo educacional e sim como auxiliares da aprendizagem (BRASIL, 1998a). Outro aspecto que contribuiu para a obtenção de baixos escores nas turmas Particular e Municipal foi a falta de atividades alternativas para as crianças que não participavam das atividades de arte, música e TV.

Faz-se necessário comentar um item específico que compõem esta subescala (item 19. Blocos), que recebeu escore 1 – inadequado – em todas as quatro turmas observadas; uma provável explicação diz respeito à diferença cultural existente entre o país de origem da escala (EUA) e o Brasil. Nas creches brasileiras, geralmente os blocos são pequenos, utilizados principalmente para o desenvolvimento da coordenação motora fina; em creches norte-americanas, blocos grandes e pequenos são amplamente utilizados em atividades motoras globais e finas, bem como em brincadeira de faz de conta. A valorização dos blocos no fazer pedagógico de creches norte-americanas está presente nos trabalhos de Rosemberg (1994) e Oliveira (1994); ao descreverem salas, rotinas e atividades em algumas creches norte-americanas, é citado, com frequência, a área específica para os blocos e o uso deles, evidenciando a ampla utilização deste material. Provavelmente em função desta valorização, a escala dedica todo um item para avaliar atividades com blocos; já no Brasil, este material é pouco utilizado, estando presente em poucas creches e, mesmo nestas, sendo pouco explorado¹⁵.

Com relação à **Subescala V. Interação** (avalia como ocorrem as interações entre crianças e delas com os adultos), a Turma Universitária apresentou boas condições de qualidade (escore médio de 5,25), uma vez que foram observadas interações frequentes entre as crianças e entre elas e suas educadoras. Estas, ao interagirem com as crianças, geralmente levavam em conta as características e necessidades de cada criança, garantindo, assim, um ambiente agradável para a realização de atividades, com pouca ocorrência de conflitos e

¹⁵ Informação fornecida pela Profa. Dra. Eliana Bhering durante o exame de qualificação, em 2009.

interações negativas. No caso das turmas Municipal e Filantrópica, observou-se um nível suficiente de qualidade (escore médio de 3,25) nas interações entre crianças e delas com as educadoras. Contudo, não foi observado um cuidado, por parte das educadoras, quanto às exigências de dois indicadores de qualidade, citados a seguir: item 26, indicador 7.1 – *Equipe explica as ações, intenções e sentimentos das crianças para outras crianças*; item 28, indicador 7.1 – *Equipe ajuda crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nas outras crianças*. Tais indicadores da ESAC corroboram a afirmação de Paniagua e Palacios (2007, p.73), de que “falar com as crianças sobre as emoções próprias e alheias, sobre suas causas e suas conseqüências, contribui de forma importante para o desenvolvimento de sua compreensão das emoções e, com o tempo, de sua expressão e seu controle emocional”.

Já a Turma Particular obteve, nesta subescala, o escore mínimo possível de ser atribuído (1), uma vez que os indicadores de qualidade que descrevem situações inadequadas foram observados: item 25, indicador 1.1 – *Supervisão insuficiente para garantir a segurança das crianças*; item 26, indicadores 1.1 – *Pouca ou nenhuma interação adequada entre crianças* e 1.2 – *Interações negativas entre crianças são ignoradas ou tratadas de maneira ríspida*; item 27, indicador 1.3 – *Contato físico não é caloroso ou responsivo, ou é ríspido*; item 28, indicador 1.1 – *A disciplina ou é tão rígida, sendo as crianças freqüentemente punidas e restringidas, ou tão relaxada que há pouco controle e ordem*. Durante a observação, percebeu-se pouca ocorrência interação positiva e muitas interações negativas entre as crianças. As interações entre a educadora e as crianças eram impessoais, sem troca de carinho e nem incentivo para interações carinhosas das crianças entre si; nos vários momentos em que ocorreu interação negativa entre as crianças (por exemplo, bater, morder, pegar brinquedo) a educadora não agiu para auxiliá-las. Segundo Paniagua e Palacios (2007, p. 78), “o contexto da educação infantil é muito propício para que se manifestem condutas

agressivas, mas é também um lugar privilegiado para o trabalho educativo que tende a canalizá-las e reduzi-las”.

Na **Subescala VI. Estrutura do Programa**, que avalia como a equipe planeja e supervisiona as atividades de aprendizagem, verificou-se um escore elevado apenas na Turma Universitária (escore 5,66), indicativo de um nível de qualidade alta. Nesta turma foi constatada a presença de vários indicadores de qualidade referentes aos escores mais altos (entre 5 e 7). A programação possibilitava brincadeiras ativas e calmas para satisfazer as necessidades das crianças (indicador 5.3, item 29), oferecia atividades livres durante a maior parte do dia, tanto em áreas internas e externas, de modo equilibrado (indicador 5.1, item 30), havendo variedade de materiais disponíveis (indicador 5.3, item 30) e a equipe estava ativamente envolvida (indicador 5.2, item 30). Durante as atividades em grupo (item 31), a equipe se mostrou flexível e capaz de ajustar a atividade conforme as crianças entravam ou se afastavam do grupo (indicador 5.1), havendo atividades alternativas a elas (indicador 5.3), além da equipe planejar atividades para maximizar o sucesso das crianças (indicador 7.1) e encorajar a participação delas (indicador 7.2). Além destes indicadores de qualidade presentes na escala, entendemos que uma programação também deveria buscar “o equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, ocasiões para ela explorar e descobrir, e aquilo que lhe é familiar, momentos em que ela retoma ações e brincadeiras”, como apontado por Oliveira et al. (1993, p.76); desta forma, a programação deve ser capaz de oferecer não apenas segurança para as crianças, através de uma rotina, mas também desafios, através de situações inesperadas, visando ampliar suas experiências.

A Turma Filantrópica apresentou um nível de qualidade suficiente (escore 3,66), pois observou-se a presença de atividades livres em áreas externas e internas, de forma equilibrada, e durante as atividades em grupo as crianças não eram obrigadas a participar. Contudo, durante as atividades livres, não se observou a disponibilidade de vários brinquedos e nem o

envolvimento ativo das educadoras. Este não envolvimento das educadoras em atividades livres também foi observado por Andrade (1995, p.76) em creche filantrópica; a autora acrescenta ainda que esta desatenção do adulto às atividades livres da criança ocorre na maioria das creches, pois como “não é programada, estruturada pelos adultos, é vista como menos importante”. Oliveira et al. (1993, p.102) ainda acrescenta que:

Acreditar que as brincadeiras “livres” aconteceriam sem a atenção do adulto é negar o conhecimento acumulado até hoje. Se o educador não intervém na preparação do jogo de faz-de-conta, por exemplo, a tendência é termos conteúdo repetitivo e alguns conflitos entre as crianças.

Nas atividades em grupo, as educadoras da Turma Filantrópica apresentaram dificuldade em ajustar a atividade ao tamanho do grupo, uma vez que era composto por 15 crianças de idades variadas (13 - 31 meses de idade). Para avaliar este indicador, a ESAC traz alguns exemplos de ajustes que as educadoras podem fazer durante a atividade em grupo, por exemplo, ter materiais suficientes para todas as crianças, abrir mais espaço para quem acabou de entrar na atividade, encerrar a atividade quando as crianças perdem o interesse.

Com relação às turmas Municipal e Particular, os escores médios obtidos apontaram um atendimento de má qualidade (2,33 e 1,66, respectivamente). A programação destas creches permite que a maioria das crianças observadas satisfaça suas necessidades, por exemplo, em relação às refeições, sono, higiene, etc. (indicador 3.1, item 29); contudo, a programação da rotina não é flexível e individualizada o suficiente para satisfazer as necessidades de cada uma das crianças (indicador 5.1). Também foi observado que não era disponibilizada nenhuma atividade alternativa às crianças que não estavam interessadas na atividade proposta ao grupo, havendo assim uma obrigatoriedade em participar das atividades em grupo. Além disso, as atividades propostas, muitas vezes, não eram apropriadas para as crianças, muito difíceis ou muito longas, por exemplo (indicador 1.2, item 31).

Ao se considerar tais aspectos da programação das creches, deve-se levar em conta a idade das crianças para as quais ela é proposta. Uma vez que algumas exigências e regras são difíceis de serem cumpridas e assimiladas pelas crianças, nos seus primeiros quatro anos de vida, como apontado por Oliveira et al. (1993). Contudo a autora faz a ressalva de que é importante que as crianças aprendam seus limites para desenvolverem uma autonomia responsável, mas é necessário avaliar a rigidez destes limites. Com relação as atividades propostas para as crianças, elas não podem estar muito distantes do nível de desenvolvimento ou interesses da criança, “temos de estar perto dela: [...] nem muito adiante [...] nem ficar totalmente atrás, à margem, como meros espectadores do seu crescimento.” (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007, p.156).

Na **Subescala VII. Pais e Equipe**, a Turma Universitária obteve escore médio indicativo de um nível de qualidade alta (6,42); as turmas Municipal e Filantrópica apresentaram escores 4,28 e 3,28, respectivamente, o que aponta um atendimento de qualidade suficiente; já a Turma Particular obteve o menor escore médio (2), indicativo de um atendimento de má qualidade. Esta subescala avalia a disponibilidade de espaço e equipamentos para os adultos envolvidos, educadores e pais; o modo como é dada resposta às necessidades profissionais e de conforto da equipe e as respostas dadas face às necessidades dos pais.

O alto nível da qualidade apresentado pela Turma Universitária pode ser resultado da postura adotada pela instituição de valorização dos profissionais, buscando responder às suas necessidades profissionais (por exemplo, espaço bem equipado para a administração, local adequado para reuniões, indicadores 7.1 e 7.2 do item 35) e às necessidades de conforto (por exemplo, local adequado para refeição e descanso, indicadores 5.4 e 7.2 do item 34), além de oferecer oportunidades para o crescimento profissional (cursos, oficinas, supervisões, reuniões, etc., itens 38 e 39). Nesta creche também há a valorização do envolvimento dos pais

na programação da creche. Verificou-se que o momento de chegada e saída era utilizado para estreitar as relações dos pais com a equipe e que os pais se envolviam em atividades promovidas pela creche, além das reuniões periódicas com a equipe (item 33, indicadores 5.3 e 5.4). Esta parceria entre creche e família é apontada por Bhering e De Nez (2002, p. 63-64) como de grande importância, uma vez que juntas (família e creche) são capazes de “promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas as instituições”, além de garantir que questões importantes trabalhadas na creche tenham continuidade em casa (ZABALZA, 1998).

Com relação à Turma Municipal, há atividades que visam suprir as necessidades profissionais das educadoras, tais como reuniões quinzenais com a coordenadora da creche e eventuais cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; contudo, as necessidades de conforto não são atendidas, não havendo local para alimentação da equipe (item 34, indicador 5.4. – *Equipamentos e instalações para refeições/lanches da equipe*) e para reuniões (item 35, indicador 5.3 – *Espaço satisfatório para conferências e reuniões com grupo de adultos*). Quanto ao envolvimento dos pais, a creche estimula a presença e participação dos pais, através de eventos e reuniões. No que diz respeito à Turma Filantrópica, percebeu-se que as necessidades pessoais e profissionais da equipe são supridas de forma adequada e a equipe se relaciona de forma positiva e trocam informações sobre as crianças diariamente (indicadores 5.1, 5.2 e 7.3 do item 36). Contudo, verificou-se que a creche não oferece oportunidade para crescimento profissional, nenhum treinamento em serviço é oferecido às educadoras e as reuniões não incluem atividades com este objetivo (informações obtidas através da entrevista com as educadoras, prevista na escala). Na Turma Particular também se verificou a falta de preocupação com o aprimoramento das educadoras: nesta instituição as reuniões feitas com a equipe eram destinadas apenas a troca de informação e resolução de

problemas administrativos (item 39, indicador 3.3); as necessidades de conforto eram supridas parcialmente, pois havia alguma mobília disponível para a educadora fora do espaço destinado às crianças e algum lugar para guardar pertences pessoais (item 34, indicadores 3.2 e 3.3), contudo não havia equipamentos e instalações para refeição (item 34, indicador 5.4).

Quanto ao envolvimento dos pais (item 33) nas atividades e programação da creche, foi possível constatar, tanto na Turma Particular como na Filantrópica, um distanciamento entre a equipe e os pais. Fato que aponta uma dificuldade das creches em estabelecer parceria com as famílias, ou mesmo, a não valorização desta parceria. Segundo a ESAC, para desenvolver um bom relacionamento entre pais e creche é necessário que a instituição utilize uma variedade de alternativas para encorajar o envolvimento da família no programa das crianças, por exemplo, possibilitar participação da família em refeições, aniversário das crianças, eventos, etc. (indicador 5.4), além de envolver os pais nas decisões do programa (indicador 7.3) e na avaliação do mesmo (indicador 7.1). De acordo com Bógus et al. (2007), este envolvimento entre pais e equipe, descrito pela ESAC, não ocorre no cotidiano das creches brasileiras; o que se observa são as formas tradicionais de comunicação (reuniões, bilhetes, recados, circulares), o que se mostra insuficiente para manter um contato freqüente com os pais.

Em relação à análise comparativa das semelhanças e diferenças entre os aspectos de qualidade das turmas avaliadas nesta pesquisa, é necessário apontar que o pequeno número de turmas observadas impossibilita a generalização dos dados para as demais turmas da mesma creche e, principalmente, para outras creches. O delineamento metodológico desta pesquisa não priorizou um número elevado de turmas a serem avaliadas, dado que este foi o primeiro

estudo do Grupo de Pesquisa com a ITERS-R¹⁶; o seu foco foi iniciar a verificação da adequabilidade da escala traduzida para o nosso contexto.

As avaliações realizadas permitem-nos assinalar que, apesar dos avanços em direção a um atendimento de qualidade já realizados em creches brasileiras, desde sua incorporação à Secretária de Educação (BRASIL, 1988) e posterior reconhecimento como etapa da educação básica do país (BRASIL, 1996), ainda há muito a ser feito, especialmente no campo das práticas educativas, no dia a dia das creches. Durante a realização deste estudo, foi possível encontrar, sem dificuldade, bons textos, tanto nacionais quanto estrangeiras, sobre temas ligados à qualidade do atendimento em creche; contudo, também sem dificuldades, foi possível observar, durante a aplicação da ESAC, práticas inadequadas de atendimento infantil. Assim, constatou-se um descompasso entre a produção científica a respeito da qualidade na educação infantil e as melhorias efetivamente realizadas no cotidiano das creches; isto indica a necessidade de se buscar estratégias que possibilitem o diálogo entre estes dois campos, o da produção do conhecimento e o da prática.

4.4 Devolução da avaliação da qualidade através da ESAC

Decidiu-se devolver os dados obtidos através da ESAC de uma maneira que eles fossem capazes de gerar reflexões e discussões, ao invés de apenas comunicar que escores a turma obteve e em que nível de qualidade ela foi classificada. Para isto, o relatório elaborado pela aluna-pesquisadora e entregue para cada coordenadora apresentou, além dos dados gerais sobre a escala e sobre a turma observada, uma discussão sobre os aspectos observados na turma e sugestões de melhorias, presentes nos indicadores de qualidade da escala. No momento da devolução dos dados, a aluna-pesquisadora apresentou as propostas de melhorias e a discussão feita sobre os aspectos avaliados, trazendo exemplos observados nos dias em

¹⁶ O tempo exigido pela CAPES para a realização do mestrado também foi outro motivo para avaliação de apenas 14 turmas (7 na Etapa de Treinamento e Familiarização, 4 na Etapa de Discriminabilidade e 3 na Etapa de Verificação da Concordância entre observadores treinados).

que esteve na instituição; as coordenadoras tiveram a possibilidade de falar sobre a creche (que dificuldades e desafios enfrentam, quais eram as perspectivas de melhoria naquele momento, etc.) e mesmo, a possibilidade de questionar sobre a importância de alguns indicadores (como por exemplo, o motivo de manter um distanciamento de no mínimo 90 cm entre as crianças enquanto dormem). Verificou-se que este momento de devolutiva dos dados propiciou troca de informação entre a aluna-pesquisadora e cada uma das coordenadoras, provocando reflexões sobre as práticas ligadas à educação infantil.

Neste momento de troca, as coordenadoras apontaram a importância das avaliações, especialmente quanto às reflexões e discussões sobre qualidade e às sugestões práticas, as quais, muitas vezes, requerem ações simples, mas que elas ou não sabiam que eram importantes ou não tinham posto em prática, mesmo reconhecendo a importância, como já relatado no estudo de Lima e Bhering (2006). As coordenadoras também comentaram sobre a abrangência da ESAC, que avalia vários aspectos do atendimento infantil, incluindo aspectos físicos, sociais, institucionais, cuidados de rotina, promoção e compreensão da fala e atividades desenvolvidas; dessa maneira a ESAC oferece um panorama geral da turma avaliada. Além disso, as coordenadoras reconheceram a relevância dos indicadores de qualidade; este reconhecimento é necessário para um posterior trabalho da coordenadora com os funcionários da creche, para discussão sobre indicadores de qualidade, visando à implementação de mudanças relativas à melhoria do atendimento infantil, tal como apontado por Souza e Campos-de-Carvalho (2005, p. 94):

A ITERS é um recurso útil para a promoção de qualidade do atendimento oferecido em creches, tendo em vista seu uso como um instrumento de reflexão na formação de educadores e em projetos de intervenção, ao permitir a identificação de aspectos positivos já presentes e daqueles que necessitam ser melhorados. Uma discussão dos indicadores de qualidade descritos na ITERS com a equipe de funcionários pode favorecer o reconhecimento da importância destes indicadores, bem como o levantamento de outros descritores de qualidade importantes para o contexto de funcionamento daquela creche específica.

Durante as devolutivas, as coordenadoras se mostraram muito receptivas às sugestões de melhorias e comentaram sobre a importância de um “olhar de fora”, de alguém que não faça parte da instituição, sendo capaz de olhar para detalhes que a equipe não percebe. Por exemplo, em uma das creches, observou-se o pedido frequente das crianças para irem ao banheiro e, como a educadora tinha que acompanhar a ida ao banheiro, a supervisão da turma ficou comprometida; na devolutiva foi feita a sugestão de tornar o momento de uso do banheiro parte da rotina – a educadora levaria a turma de crianças ao banheiro em momentos específicos e as que tiverem necessidade a satisfariam, sem comprometer a supervisão da turma. Além disso, foi apontado por uma coordenadora que um avaliador de fora da instituição retrataria de forma mais precisa o funcionamento da turma, pois não estaria influenciado por planos futuros de melhoria, avaliando de fato o que está ocorrendo na turma observada. Faz-se necessário lembrar que a ESAC foi desenvolvida para ser usada tanto por membros da equipe, em uma autoavaliação, como por observadores externos; em qualquer caso, deve-se seguir as instruções da escala e atribuir escores compatíveis com o que se observa e/ou se pergunta à educadora da turma, pois é só através de uma avaliação objetiva, que será possível reconhecer os pontos fortes e fracos da turma, para então, propor melhorias.

Além da possibilidade de trocar informações com as coordenadoras e saber suas opiniões a respeito da escala, a devolução dos dados também foi uma oportunidade para a aluna-pesquisadora ampliar sua compreensão sobre a utilização da escala e, especialmente, sobre como utilizar os dados obtidos através de um instrumento baseado em padrões objetivos. Entende-se que a aplicação da ESAC não tem como objetivo apenas a avaliação e classificação das turmas, mas também de contribuir de forma prática para a melhoria da qualidade destas instituições.

O momento da devolução dos dados demonstrou a possibilidade de reflexão e discussão sobre qualidade, mesmo partindo de dados objetivos. Um instrumento que ofereça

dados objetivos pode ser útil para classificar as turmas e/ou creches de acordo com a qualidade do atendimento oferecido, mas principalmente, como já dito, para provocar discussão e reflexão sobre qualidade. Não é o instrumento em si que definirá a finalidade/aplicação dos resultados e sim os objetivos do seu uso; como apontado por Bondioli (2004), é importante se ter clareza do objetivo da avaliação. Além de provocar reflexão e discussão, os resultados da avaliação podem se reverter em aplicações práticas, capazes de servir como guia para intervenção na instituição. A escala fornece uma visão geral do atendimento da turma e seus indicadores de qualidade possibilitam identificar, de forma objetiva, quais aspectos do atendimento necessitam de melhorias imediatas e futuras e quais aspectos já apresentam um adequado nível de qualidade. Desta forma, durante a devolução dos dados, foi possível apontar justificativas concretas e objetivas do motivo pelo qual tal aspecto do atendimento estava ou não estava adequado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a adequabilidade da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses – ESAC, para o contexto brasileiro: a maioria dos seus indicadores de qualidade (80%) expressam claramente o que se deve observar e/ou perguntar; os dados obtidos com a aplicação da escala discriminou níveis distintos de qualidade em creches com tipos diferentes de gestão administrativa; o bom nível de acordo entre duas aplicadoras treinadas indicou um nível satisfatório de precisão.

O fato de a ESAC ser a tradução de um instrumento norte-americano, não inviabilizou ou mesmo prejudicou a avaliação das turmas; pode-se afirmar que seus indicadores abrangem vários aspectos relacionados à realidade brasileira de qualidade do atendimento em creches. Corroborando esta afirmação, Souza (2008) aponta a existência de um compartilhamento dos indicadores de qualidade entre vários países, especialmente os de cultura ocidental, resultante do intercâmbio de pesquisas, literatura e experiências entre especialistas em educação infantil. A autora complementa afirmando que “a presença de compartilhamento demonstra que há um consenso, no que hoje é tido como adequado ao atendimento coletivo de crianças pequenas em instituições educacionais [...], e que este compartilhamento viabiliza o intercâmbio de documentos e instrumentos.” (p. 99).

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu à aluna-pesquisadora refletir e questionar o uso e a aplicação da escala. Quanto ao uso, percebeu-se a versatilidade do instrumento, que pode ser utilizado de diferentes maneiras e com objetivos distintos. Os itens e indicadores da escala, independentemente de sua aplicação, podem ser relevantes como ponto de partida para uma discussão e reflexão junto à equipe da creche, tanto com o objetivo de formação dos profissionais como de reflexão e proposição de parâmetros de qualidade referentes ao contexto específico da creche – recursos (humanos e financeiros); cultura; valores e expectativas dos adultos (equipe e pais), especialmente sobre desenvolvimento e educação

infantil; proposta pedagógica, etc. –, tal como realizado na Região da Emília Romagna - Itália (BONDIOLI, 2004). Uma outra maneira seria usar os resultados da aplicação da ESAC com diferentes objetivos. Eles podem ser utilizados para classificar e comparar turmas de crianças, porém, se este é o único objetivo de uso da escala, não será possível esperar melhorias na qualidade do atendimento; os resultados também podem ser úteis se se tem como objetivo promover discussão e reflexão sobre qualidade, tanto visando a formação da equipe quanto a elaboração de um plano de intervenção, visando melhorias na qualidade do atendimento, como exemplo deste uso pode-se citar o realizado neste estudo com as coordenadoras de creches.

Com relação à aplicação da ESAC, inicialmente se questionou como uma escala tão ampla – tanto no número de itens quanto na abrangência dos indicadores de qualidade – seria aplicada em aproximadamente 3 horas (como informado nas instruções da escala) e o quanto esta avaliação seria capaz de refletir a realidade da turma. Como se sabe, a observação é um recorte da realidade (KERLINGER, 1980), e com certeza a realidade da turma não estará completamente contemplada nesta avaliação; contudo, percebeu-se que este recorte, que se faz a partir da observação e uso do instrumento, é capaz de apontar quais aspectos estão ou não adequados e contribuir para a melhoria da qualidade. Quanto ao tempo de aplicação, verificou-se que não são necessários dias ou meses de observação para reconhecer um aspecto que necessita de melhorias, pois basta uma ocorrência – por exemplo, um descuido com a higiene, com a supervisão, uma interação ríspida da educadora com a criança.

A partir destas reflexões, verificou-se a importância dos seguintes aspectos, visando um adequado uso e aplicação deste instrumento: (1) treinamento – como se trata de um instrumento baseado em padrões objetivos, o aplicador deve entender ao máximo a que se refere cada item e reconhecer o quanto suas próprias experiências, expectativas, concepções e preconceitos podem influenciar na atribuição de escores; (2) relevância do aplicador ter

clareza dos objetivos da avaliação; caso seja um observador externo, é importante que seus objetivos sejam os mesmos da instituição; se o objetivo do observador externo for a realização de pesquisa, cabe a ele explicitá-lo para aprovação; (3) reconhecimento dos valores presentes na ESAC, para então poder reconhecer e respeitar os valores presentes nas creches.

Com relação a este último aspecto, ao se entender que existem valores e propostas diferentes para a educação infantil, e não propostas certas e erradas, é que se pode proporcionar um diálogo entre elas. Com a leitura dos indicadores de qualidade da escala é possível perceber a valorização do desenvolvimento da autonomia das crianças e a compreensão do papel do educador como coadjuvante no processo de desenvolvimento. Desta forma, creches que possuam propostas que valorizam a figura do educador como central, que entendem as crianças como passivas, que privilegiam a interação adulto-criança em detrimento da interação criança-criança, terão escores baixos em uma avaliação de suas turmas através da ESAC. Isto não inviabiliza a utilização da escala, pois é com base nestas diferenças que o diálogo e a reflexão vão se estabelecer, possibilitando que a creche reconheça seus valores e faça escolhas - quais valores estão presentes, quais julga importantes e quais deseja modificar.

Através do uso da escala para avaliação das turmas, no presente estudo, verificou-se que os resultados gerados foram relevantes e refletiram a realidade observada, podendo ser um instrumento útil na promoção da qualidade do atendimento infantil em creches brasileiras. Porém, entende-se que o compartilhamento dos resultados da avaliação com a equipe é uma condição para se ter um ambiente institucional de qualidade, pois é através do envolver da equipe neste processo que será possível planejar e implementar intervenções.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, A.; BERGMAN, P.; HAGSTRÖMER, M.; SJÖSTRÖM, M. IPAQ environmental module; reliability testing. **Journal Public Health**, 14, p.76-80, 2006
- ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. IN: OLIVEIRA (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 69-105.
- ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 279.
- BAIRRÃO, J.; LEAL, T.; LIMA, I. A.; MORGADO, R. Educação pré-escolar. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). **Estudos temáticos, vol 2 – A evolução do sistema educativo e o PRODEP**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 21-110.
- BARRETO, A. M. R. F.. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. In: **Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis**. (Vol. II). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p. 23-33.
- BATISTA, C. G. Concordância e fidedignidade na observação. **Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 39-49, 1977.
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, jan./abril, 2002.
- BOGUS, C. M.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; MORAES, D. E. B.; TADDEI, J. A. A. C. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 5, p. 499-514, set./out., 2007.
- BOMFIM, J. A. O.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches. In: Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP (Org.). **Livro de artigos do V Seminário de Pesquisa** (Tomo II). Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2002. p.139-148.
- BOMFIM, J. A. O.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, v. 7, n.1, p. 67-88, 2006.
- BONDIOLI, A. (org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 233.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de desenvolvimento profissional continuado** – parâmetros em ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Trabalho originalmente publicado em 1979).

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: Moen, P.; Elder Jr., G. H.; Küscher (Eds.), **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development**. Washington: American Psychology Association, 1995. p. 619-647.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, n.32, p. 513-531, 1977.

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, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. A metodologia do experimento ecológico. In PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (Orgs.), **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 11-52.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigação sobre arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 289-297, 2003.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: O espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (Orgs.). **Psicologia ambiental: Entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p.181-196.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; BHERING, E. **Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças de 0 a 30 meses** – Edição Revisada. Tradução Brasileira não publicada do original norte-americano *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; BOMFIM, J.; SOUZA, T.N. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.L. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 157-170.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; MINGORANCE, R. C. Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 33, p. 67-89, 1999.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; ROSSETTI FERREIRA, M. C. Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. **Children's Enviroments**, v. 10, n. 1, p. 19-30, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-130.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; SOUZA, T. N. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008.

CICCHETTI D.V., FEINSTEIN A.R.: High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes, **J. Clin. Epidemiol.**, 43, p. 551-558, 1990.

CORRAL-VERDUGO, V. Psicologia Ambiental: objeto, "realidades" sócio-físicas e visões culturais de interações ambiente-comportamento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 1-2, n. 16, p.71-87, 2005.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho, 2003.

COSTA, E. A. A.; GUIMARÃES, L.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversas para aprender a conversar. IN: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., et al. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 85-87.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003. 264p.

DESSEN, M. A.; MURTA, S. G. A metodologia observacional na pesquisa em Psicologia: uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia**, 1, p. 47-59, 1997.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. In: DIDONET (org.) **Em aberto**. INEP: São Paulo, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FORNEIRO, I. L. A organização dos espaços em educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229 – 280.

FURTADO, R. **Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HARMS, T.; CRYER, D. R. Video Guide and Training workbook for the Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition. New York: Teachers College Press, 2003a.

HARMS, T.; CRYER, D. R. Video observation for the Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition. Instructor's guide. New York: Teachers College Press, 2003b.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler Environment Rating Scale** – Revised edition. New York: Teachers College Press, 2003.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler Environment Rating Scale**. New York: Teachers College Press, 1990.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1980.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-17, 2000.

LEGENDRE, A. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. **Environment and Behavior**, 31, p.463-486, 1999.

LIMA, A. B. R. **Creche como contexto de desenvolvimento**: um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 573-596, 2006.

MENEGASSO, L. R. **Análise teórica de itens referentes à pessoas com deficiência da Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised edition**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaço para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003.

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 7, n. 1, p. 63-78, 1997.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de psicologia**, v. 3, n. 1, p. 121-130, 1998.

OLDS, A. R. Designing settings for infants and toddlers. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.) **Spaces for children – the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p. 117-138.

OLIVEIRA M. A.; FURTADO, R. A.; SOUZA T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paidéia**, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003.

OLIVEIRA, M. A. **Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas**. 2000. Monografia (Programa Especial de Bacharel) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 128.

OLIVEIRA, Z. M. R. Discutindo uma experiência americana de educação infantil: a escola Bank Street. IN: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 103-133.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.). **Creches**. São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção Temas em destaque).

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto: Porto, 1999.

PASQUALI, L. **Instrumentos Psicológicos: Manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999.

PASQUALI, L. Medida psicométrica. In: PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Inep, 1996. p. 73-115.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 397.

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

RIVLIN, L.G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 215-220, 2003.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. IN: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 15-101.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. IN: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 2002, Brasília. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 33-81.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., et al. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 207.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, 2002.

RUIZ, J. S. Creche: um discurso acerca de seu surgimento. In: Encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores, 2007. Corumbá. **Anais do Encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007.

SOUZA, T, N. **Qualidade em educação infantil: Uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, T.N. **Análise da adequabilidade da Infant/Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, T.N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 87-96, 2005.

TASSARA, E. T. O.; RABINOVICH, E. P. Perspectivas da Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 339-340, 2003.

TIETZE, W.; BAIRRÃO, J.; LEAL, T. B.; ROSSBACH, H. Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: a cross-national study. **European Journal of Psychology of Education**, v. XII, n. 2, p. 283-298, 1998.

TIETZE, W.; CRYER, D.; BAIRRÃO, J.; PALACIOS, J.; WETZEL, G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. **Early Childhood Research Quarterly**, n. 11, p. 447-475, 1996.

WEICK, K. E. Systematic observational methods. In: GARDNER, L.; ELLIOT, A. (Eds.). **Handbook of social psychology**. Massachusetts: Welsley, 1968. p. 357-451, volII.

WEINER, I. B. Editor's note: interscorer agreement in Rorschach research. **Journal of Personality Assessment**, v. 56, n. 1, 1991.

WIESENFELD, E. A Psicologia Ambiental e as diversas realidades humanas. **Psicologia USP**, v. 16, n. 1-2, p. 53-69, 2005.

ZABALZA, M. A. (ed.). **Qualidade em educação em infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 288.

APÊNDICE A – Caracterização das creches em que a ESAC foi aplicada

	Creche Universitária	Creche Municipal	Creche Particular	Creche Filantrópica 1	Creche Filantrópica 2	Creche Filantrópica 3
Nº de crianças atendidas	140 crianças	130 crianças	65 crianças	75 crianças	65 crianças	106 crianças
Faixa etária atendida	04 meses até 6 anos	04 meses até 3 anos	04 meses até 6 anos	06 meses até 6 anos	06 meses até 6 anos	2 – 6 anos
Nº de turmas	12 turmas	12 turmas	5 turmas	5 turmas	4 turmas	5 turmas
Horário de funcionamento	7:00 às 18:00	7:00 às 17:00	6:30 às 19:00	7:00 às 17:00	7:30 às 16:30	7:00 às 17:00
Quadro de funcionários	1 diretora, 1 pedagoga, 1 psicóloga, 2 coordenadoras, 24 educadoras, 5 auxiliares de sala, 2 aux. de enfermagem, 1 técnica dietética, 1 cozinheira, 1 lactarista, 4 aux. de serviços gerais, 2 aux. de cozinha, 1 zelador e 1 aux. de manutenção, 1 técnico administrativos e 1 aux. de materiais	1 diretora, 13 educadoras, 6 auxiliares de sala, 1 secretária, 3 cozinheiras, 1 lactarista, 6 aux. de serviços gerais	1 diretora, 1 coordenadora, 6 educadoras, 1 prof. Ed. Física, 1 prof. de inglês, 1 secretária, 1 cozinheira	1 coordenadora pedagógica, 2 coordenadores administrativos, 5 educadoras, 2 estagiárias de pedagogia, 2 cozinheira (1 voluntária), 1 faxineira	1 pedagoga, 1 psicóloga, 1 assistente social, 1 coordenadora pedagógica (sem formação em pedagogia), 5 educadoras, 1 secretária, 2 cozinheiras, 2 faxineiras e 1 motorista	1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 5 educadoras, 2 auxiliares de sala, 2 cozinheiras, 2 aux. de serviços gerais
Estrutura física	8 salas, 3 pátios cobertos, área verde com parquinho, casa de bonecas, casa na árvore, labirinto etc., piscina, 6 banheiros p/ crianças, 4 banheiros p/ adultos, lactário, 2 bibliotecas (1 p/ adultos e 1 p/ crianças), diretoria, secretaria, sala de apoio técnico, enfermaria, sala dos funcionários, cozinha, refeitório, lavanderia	5 salas-ambiente, berçário, área verde com parquinho, pátio central, piscina, salão multiuso, 3 banheiros p/ crianças, 3 banheiros p/ adultos, diretoria, secretaria, lactário, cozinha, refeitório, lavanderia	5 salas, um pátio coberto, parquinho, 2 banheiros p/ criança (com mobília do tamanho do adulto), 1 banheiro p/ adultos, diretoria, secretaria, cozinha	5 salas, parquinho, sala de TV, 4 banheiros p/ criança, 2 banheiros p/ adultos, consultório dentário, secretaria, cozinha, refeitório, lavanderia	4 salas, parquinho, pátio central, 3 banheiros p/ crianças, 2 banheiros p/ adultos, secretaria, brinquedoteca, cozinha, refeitório	5 salas, pátio coberto, pátio ao ar livre, pomar, sala de TV, 2 banheiros p/ crianças, 1 banheiro p/ adultos, secretaria, sala para equipe, refeitório, cozinha,
Localização	Campus da USP - RP	Bairro de Periferia	Bairro de Periferia	Bairro de Periferia	Bairro de Periferia	Bairro de Periferia
Origem da verba	Universidade de São Paulo, com verba do Governo do Estado de São Paulo	Poder Público Municipal	Famílias das crianças matriculadas	Lyons Club, auxílio da Secretaria Municipal da Educação, eventos, bazar e doações	Eventos, doações, bazar e auxílio da Secretaria Municipal de Assistência Social	Igrejas evangélicas, auxílio da Secretaria Municipal da Educação e eventos, bazar e doações

APÊNDICE B – Folha de Pontuação da ESAC

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL																	
6. Chegada / Saída		1 2 3 4 5 6 7		Anotações:		11. Práticas de segurança		1 2 3 4 5 6 7		Anotações:							
S N	S N	S N NA	S N NA	<i>Esse momento é rsó de "entrega" da çça, tanto por parte dos pais qto dos educadores.</i>				S N	S N	S N	S N						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
	3.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>																
7. Refeições / Merendas		1 2 3 4 5 6 7		Anotações:		A. Pontuação da Sub-escala (Itens 6 – 11) _____ B. Número de itens avaliados _____ ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL Pontuação Média (A + B) _____, _____		FALAR E COMPREENDER									
S N NA	S N NA	S N NA	S N NA	<i>É equipe cuida da çça mas cadeirão, quase não olham para a çça que está na mesa.</i>				12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem				1 2 3 4 5 6 7					
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					S N	S N	S N	S N						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>							
8. Sono		1 2 3 4 5 6 7 NA		Anotações:		13. Auxílio para uso da linguagem pelas crianças				1 2 3 4 5 6 7							
S N	S N	S N NA	S N NA	<i>A bebê mais nova passa muito tempo no berço; muita regra, chora muito e não é atendida.</i>						S N	S N	S N	S N NA				
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								5.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
9. Troca de fraldas / Uso do banheiro		1 2 3 4 5 6 7				14. Uso de livros				1 2 3 4 5 6 7							
S N	S N	S N	S N NA	<i></i>						S N	S N	S N	S N NA				
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
1.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
10. Práticas de saúde		1 2 3 4 5 6 7				<i></i>				1 2 3 4 5 6 7							
S N	S N NA	S N NA	S N NA	<i></i>						S N	S N	S N	S N NA				
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				5.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										

APÊNDICE C – Folha de Registro

ANÁLISE SEMÂNTICA – ESAC

Esta análise visa estabelecer a **compreensão ou clareza das descrições** apresentadas em cada item da ESAC, ou seja: **(a)** se a sentença escrita **expressa claramente** o que deverá ser observado e/ou perguntado para a decisão de atribuição de escore àquele item (coluna *compreensível* da tabela abaixo); **(b)** ou **não** (coluna *não compreensível*); **(c)** ou se há **ambigüidades** na descrição, havendo descrições claras e outras não claras (coluna *ambíguo*). Isto porque, para se ter uma avaliação precisa, a atribuição do escore deve se basear o mais exatamente possível nas descrições fornecidas em cada um dos indicadores de qualidade contidos naquele item da escala.

Instruções: (1) Preencha alguns dados fatuais: se for aluno de graduação, coloque de que curso e de que semestre; se aluno de pós-graduação, qual o programa e nível; se for docente, onde e de que curso. (2) Para cada um dos indicadores da escala, relativos aos escores 1 / 3 / 5 / 7, inclusos em cada um dos 39 itens, leia atentamente as descrições apresentadas e marque com um X uma das três categorias da tabela abaixo que melhor expresse seu parecer sobre a compreensão ou clareza. Ao marcar uma das categorias *não compreensível* ou *ambíguo* marcadas com *), descreva claramente o(s) motivo(s), na linha específica daquele indicador – utilize o espaço necessário para emitir sua opinião e, se for necessário, utilize outra folha, escrevendo o número do item e do indicador.

Nome:

Aluno graduação:

Aluno de pós-graduação:

Docente:

Item	Indicadores	Compreensível	Não compreensível*	Ambíguo*
1	1.1			
	1.2			
	1.3			
	1.4			
	3.1			
	3.2			
	3.3			
	3.4			
	3.5			

APÊNDICE D – Modelo da planilha utilizada na análise dos dados da Análise Semântica

ITEM	Indicador	Participante					
		1	2	3	4	5	6
1	1.1	C	NC	C	C	C	C
	1.2	A	C	A	A	A	A
	1.3	C	C	C	C	C	A
	1.4	C	C	C	C	C	C
	3.1	C	C	C	C	C	C
	3.2	C	C	C	A	C	A
	3.3	C	C	C	A	C	C
	3.4	C	C	C	C	C	C
	3.5	C	C	A	C	C	C
	5.1	C	C	C	C	C	C
	5.2	C	C	C	C	C	C
	5.3	C	C	A	C	C	C
	7.1	A	C	C	C	C	C
	7.2	C	C	C	C	C	C
	7.3	C	C	C	C	C	C
2	1.1	C	C	C	C	C	C
	1.2	C	C	C	C	C	C
	1.3	C	C	C	C	C	C
	3.1	C	C	C	C	C	C
	3.2	C	C	C	C	C	C
	3.3	C	C	C	C	C	C
	3.4	C	C	C	C	C	C
	5.1	C	C	C	C	C	C
	5.2	C	C	C	C	C	C
	5.3	C	C	C	C	C	C
	5.4	NC	C	A	C	C	C
	5.5	C	C	A	C	C	C
	7.1	C	C	C	C	C	C
	7.2	C	C	C	A	C	C
	7.3	A	C	C	A	C	C
7.4	C	C	A	C	C	C	

Legenda:

C – Compreensível; NC – Não Compreensível; A – Ambíguo

APÊNDICE E - Tabelas

Tabela I - Porcentagem (%), frequência (F) e especificação numérica dos indicadores de qualidade da ESAC considerados não compreensíveis, na análise semântica, agrupados por itens e subescalas.

Item (Subescala) – N ^o de indicadores	Indicadores apontados como Não compreensíveis ¹⁷		
	%	F	Indicador
19 – Blocos (Atividades) – 10	60	6	1.1/ 3.1/ 3.2/ 5.1/ 5.3/ 7.1
3 – Provisões p/ relaxamento e conforto (Espaço e Mobiliário) – 9	55	5	3.1/ 3.2/ 5.1/ 5.3/ 7.3
15 – Motora fina (Atividades) – 9	55	5	1.1/ 1.2/ 3.2/ 3.3/ 5.2
1 – Espaço interno (Espaço e Mobiliário) – 15	53	7	1.1/ 1.2/ 3.2/ 3.3/ 3.5/ 5.3/ 7.1
16 – Atividade física (Atividades) – 14	43	6	5.1/ 5.2/ 5.3/ 5.4/ 7.1/ 7.2
21 – Brincadeira com areia/água (Atividades) – 9	33	3	1.1/ 3.2/ 7.1
2 – Móveis p/ cuidados de rotina e brincadeiras (Esp. e Mob.) – 16	31	5	5.4/ 5.5/ 7.2/ 7.3/ 7.4
22 – Natureza/Ciências (Atividades) – 10	30	3	1.2/ 3.2/ 3.3
10 – Práticas de saúde (Rotinas de cuidado pessoal) – 14	29	4	1.1/ 5.4/ 7.1/ 7.3
5 – Exposição de materiais p/ crianças (Espaço e Mobiliário) – 12	25	3	3.2/ 5.1/ 5.2
8 – Sono (Rotinas de cuidado pessoal) – 12	25	3	1.1/ 3.1/ 3.2
28 – Disciplina (Interação) – 12	25	3	1.1/ 5.1/ 5.4
6 – Chegada/Safda (Rotinas de cuidado pessoal) – 13	23	3	1.1/ 5.3/ 7.3
7 – Refeições / Merendas (Rotinas de cuidado pessoal) – 17	23	4	1.1/ 1.5/ 3.1/ 5.2
12 – Auxílio p/ compreensão da linguagem (Falar e Comp.) – 14	21	3	3.1/ 5.3/ 7.1
14 – Uso de livros (Falar e Compreender) – 14	21	3	1.1/ 3.4/ 5.2
9 – Troca fraldas/uso banheiro (Rotinas de cuidado pessoal) – 15	20	3	1.4/ 5.2/ 7.3
17 – Arte (Atividades) – 10	20	2	1.1/ 3.3
20 – Brincadeira de faz de conta (Atividades) – 10	20	2	3.2/ 5.1
25 – Supervisão: brincar e aprendizagem (Interação) – 10	20	2	7.2/ 7.3
30 – Atividade livre (Estrutura do programa) – 10	20	2	3.3/ 5.3
31 – Atividades em grupo (Estrutura do programa) – 11	18	2	5.2/ 7.2
37 – Estabilidade da equipe (Pais e Equipe) – 11	18	2	5.3/ 7.1
4 – Organização da sala (Espaço e Mobiliário) – 12	17	2	1.2/ 3.1
32 – Provisões p/ crianças c/ necessidades especiais (Estrutura do programa) – 14	14	2	3.3/ 3.4
11 – Práticas de segurança (Rotinas de cuidado pessoal) – 10	10	1	1.1
24 – Promoção da aceitação de diversidade (Atividades) – 10	10	1	3.1
13 – Auxílio p/ uso da linguagem (Falar e Compreender) – 11	9	1	3.1
29 – Programação (Estrutura do programa) – 11	9	1	5.4
18 – Música e movimento (Atividades) – 12	8	1	3.3
27 – Interação equipe-criança (Interação) – 12	8	1	3.2
36 – Interação e cooperação entre a equipe (Pais e Equipe) – 12	8	1	7.1
33 – Provisões para envolvimento dos pais (Pais e Equipe) – 13	8	1	5.3
Total	288	93	-

¹⁷ Não compreensível +Ambíguo

Tabela II – Escores atribuídos pelas duas aplicadoras em cada item e subescala da ESAC, em três turmas avaliadas na Etapa de Treinamento e Familiarização.

Itens	Turma 1 Creche Universitária		Turma 2 Creche Filantrópica		Turma 3 Creche Filantrópica	
	Aplicadora		Aplicadora		Aplicadora	
	1	2	1	2	1	2
Espaço e Mobiliário	5,4	4,6	4,2	3,8	2,8	2,6
1. Espaço Interno	7	4	4	4	2	2
2. Móveis p/ cuidados de rotina e brincadeiras	7	7	4	2	4	3
3. Provisões para relaxamento e conforto	5	4	4	6	4	3
4. Organização da sala	4	4	2	1	1	1
5. Exposição de materiais para Crianças	4	4	7	6	3	4
Rotinas de Cuidado Pessoal	5,16	4,66	2,16	1,16	1,16	1,5
6. Chegada/ saída	7	4	7	2	2	4
7. Refeições / merendas	6	7	1	1	1	1
8. Sono	2	2	1	1	1	1
9. Troca de fraldas / Uso do banheiro	4	4	2	1	1	1
10. Práticas de saúde	4	4	1	1	1	1
11. Práticas de segurança	7	7	1	1	1	1
Falar e Compreender	4,33	5,33	4,33	2,66	1	1
12. Auxílio p/ compreensão da linguagem	7	7	7	4	1	1
13. Auxílio p/ uso da linguagem	2	7	4	2	1	1
14. Uso de livros	4	2	2	2	1	1
Atividades	5	5,37	2,55	2,55	1,7	1,7
15. Motora fina	4	6	3	3	1	3
16. Atividade física	7	7	4	3	4	2
17. Arte	-----	-----	4	4	2	2
18. Música e movimento	4	6	4	5	1	1
19. Blocos	4	4	1	1	1	1
20. Brincadeira de faz-de-conta	7	7	3	4	4	4
21. Brincadeira com Areia / Água	7	7	NA	NA	1	1
22. Natureza / Ciências	4	7	1	1	1	1
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador	NA	NA	1	1	1	1
24. Promoção da aceitação de diversidade	3	3	2	1	1	1
Interação	5,5	6,25	4	4,25	1	1,25
25. Supervisão: brincar e aprendizagem	7	6	1	1	1	2
26. Interação criança criança	6	6	4	6	1	1
27. Interação equipe / criança	2	6	4	6	1	1
28. Disciplina	6	7	7	4	1	1
Estrutura do Programa	6,5	6	4	3,66	1	1
29. Programação	4	4	4	1	1	1
30. Atividade livre	7	7	4	4	1	1
31. Atividades de em grupo	-----	7	NA	6	1	1
32. Provisões p/ crianças c/ necessidades especiais	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Pais e Equipe	-----	-----	3,25	2,5	2,42	2,42
33. Provisões para envolvimento dos pais	-----	-----	-----	2	1	1
34. Provisões p/ necessidades pessoais da equipe	-----	-----	4	3	3	3
35. Provisões p/ necessidades profiss. da equipe	-----	-----	1	1	1	1
36. Interação e cooperação entre equipe	-----	-----	NA	NA	3	3
37. Estabilidade da equipe	-----	-----	4	4	6	6
38. Supervisão e avaliação da equipe	-----	-----	-----	1	1	1
39. Oportunidades p/ crescimento profissional	-----	-----	4	4	2	2
Porcentagem de concordância	60%		51%		82%	

Tabela III - Escore atribuído a cada item da ESAC em cada uma das quatro turmas avaliadas na Etapa de verificação da Discriminação da ESAC.

Subescala	Item	Turmas			
		Creche Universitária	Creche Municipal	Creche Filantrópica	Creche Privada
Espaço e Mobiliário	1	4	4	6	1
	2	6	4	1	1
	3	3	1	1	1
	4	1	7	1	3
	5	4	6	3	3
Rotinas de Cuidado Pessoal	6	7	7	2	1
	7	7	2	2	2
	8	2	2	1	1
	9	2	1	2	1
	10	4	2	2	1
	11	2	4	1	1
Falar e Compreender	12	6	5	4	2
	13	7	6	3	3
	14	7	1	1	1
Atividades	15	2	2	1	2
	16	7	2	4	2
	17	1	2	3	2
	18	2	1	2	1
	19	1	1	1	1
	20	4	2	3	1
	21	5	4	1	1
	22	4	2	1	1
	23	NA	1	3	1
	24	3	4	1	2
Interação	25	1	4	2	1
	26	7	5	4	1
	27	7	2	4	1
	28	6	2	3	1
Estrutura do Programa	29	6	4	4	3
	30	4	2	3	1
	31	7	1	4	1
	32	NA	NA	NA	NA
Pais e Equipe	33	6	1	1	2
	34	6	3	4	1
	35	7	4	4	1
	36	7	7	5	3
	37	5	7	4	1
	38	7	4	4	4
	39	7	4	1	2

Tabela IV – Escores atribuídos pelas duas aplicadoras a cada item e subescala da ESAC na Etapa de Verificação da Concordância entre observadores treinados.

Itens por Subescala	1º turma observada		2º turma observada	
	Aplicadora		Aplicadora	
	1	2	1	2
Espaço e Mobiliário	3.4	4.2	5.2	5.2
1. Espaço Interno	1	4	7	7
2. Móveis p/ cuidados de rotina e brincadeiras	2	4	4	4
3. Provisões para relaxamento e conforto	4	3	4	4
4. Organização da sala	6	6	7	7
5. Exposição de materiais para Crianças	4	4	4	4
Rotinas de Cuidado Pessoal	2.16	1.83	5	3.5
6. Chegada/ saída	2	2	7	6
7. Refeições / merendas	2	2	4	6
8. Sono	2	2	7	2
9. Troca de fraldas / Uso do banheiro	1	1	1	1
10. Práticas de saúde	2	2	4	2
11. Práticas de segurança	4	2	7	4
Falar e Compreender	3	3		
12. Auxílio p/ compreensão da linguagem	5	4	7	4
13. Auxílio p/ uso da linguagem	3	4	4	4
14. Uso de livros	1	1	7	7
Atividades	2.65	2.37	4.87	4.12
15. Motora fina	2	2	7	2
16. Atividade física	7	7	7	7
17. Arte	2	2	1	1
18. Música e movimento	2	2	7	6
19. Blocos	1	1	5	5
20. Brincadeira de faz-de-conta	2	2	4	4
21. Brincadeira com Areia / Água	NA	NA	NA	NA
22. Natureza / Ciências	1	1	4	4
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador	NA	NA	NA	NA
24. Promoção da aceitação de diversidade	4	2	4	4
Interação	6.25	6	6.75	5.25
25. Supervisão: brincar e aprendizagem	7	7	7	4
26. Interação criança criança	6	5	6	5
27. Interação equipe / criança	6	6	7	7
28. Disciplina	6	6	7	5
Estrutura do Programa	3.66	4.66	6.5	6.5
29. Programação	4	4	7	7
30. Atividade livre	3	4	6	6
31. Atividades de em grupo	4	6	NA	NA
32. Provisões p/ crianças c/ necessidades especiais	NA	NA	NA	NA
Pais e Equipe	4.28	4.42	6.71	6.71
33. Provisões para envolvimento dos pais	4	1	6	6
34. Provisões p/ necessidades pessoais da equipe	3	4	7	7
35. Provisões p/ necessidades profiss. da equipe	2	4	7	7
36. Interação e cooperação entre equipe	7	7	7	7
37. Estabilidade da equipe	6	7	6	6
38. Supervisão e avaliação da equipe	4	4	7	7
39. Oportunidades p/ crescimento profissional	4	4	7	7
Porcentagem de concordância	64%		72%	
Porcentagem de concordância c/ diferença de 1	82%		79%	

ANEXO A – Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses - ESAC

Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses - ESAC

Versão Brasileira da Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

Thelma Harms Debby Cryer Richard M. Clifford
Frank Porter Graham Child Development Institute
The University of North Carolina at Chapel Hill
Teachers College Press
Teachers College, Columbia University
Nova York e Londres

Publicado por Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027

Copyright © 2003 por Thelma Harms, Deborah Reid Cryer, e Richard M. Clifford

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida em forma alguma ou meio algum, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópias, ou qualquer sistema de arquivo ou recuperação de informações, sem permissão do editor, exceto no caso específico da Folha de Pontuação e de Perfil, a qual pode ser fotocopiada pelos usuários deste manual.

Desenho da capa: Peter Paul Connolly

Tradução Final: Profa. Dra. Mara Campos-de-Carvalho (Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo) e Profa. Dra. Eliana Bhering (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Primeira versão da tradução: Frederico Morato-de-Carvalho (Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP),

Cynthia C. E. Philipps e Fiona Robson Singh (NELLE – Núcleo de Estudos de Língua Estrangeira da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, SC).

As tradutoras agradecem o valioso apoio operacional, durante o processo de revisão da tradução, de Frederico Morato-de-Carvalho e Ana Beatriz Rocha Lima, sendo que esta ainda contribuiu nas decisões sobre aspectos específicos de creches brasileiras.

Sumário

Agradecimentos - versão norte-americana	3
Introdução à ITERS-R.....	4
Processo de revisão.....	4
Mudanças na ITERS-R.....	4
Fidedignidade e Validade.....	5
Referências.....	7
Instruções para o Uso da ITERS-R.....	9
Administração da Escala	9
Sistema de pontuação.....	10
Opção alternativa de pontuação.....	10
Folha de Pontuação e Perfil	10
Explicação dos Termos Utilizados na Escala	11
Visão Geral das Sub-escalas e Itens da ITERS-R.....	13
ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES COLETIVOS PARA CRIANÇAS DE 0 A 30 MESES.....	14
Espaço e Mobiliário.....	14
Rotinas de Cuidado Pessoal.....	20
Falar e compreender.....	32
Atividades.....	35
Interação.....	46
Estrutura do Programa.....	50
Pais e Equipe.....	54
Exemplo de uma Folha de Pontuação e Perfil preenchida	
Folha de Pontuação e Perfil (2 arquivos separados)	

Agradecimentos - versão norte-americana

Ao longo dos anos, nosso trabalho se enriqueceu através de muitos colegas nos Estados Unidos, Canadá, Europa e Ásia, que utilizam a Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 Meses em pesquisas, programa de intervenção e monitoramento, os quais, generosamente, compartilharam suas experiências conosco. Esta discussão aberta e acadêmica com usuários da escala nos levou a refletir mais profundamente e foi extremamente benéfica. Gostaríamos de agradecer, especialmente, às várias pessoas que responderam ao nosso questionário com idéias para a revisão da ITERS. Nós lemos e levamos em consideração cada sugestão e, embora não seja possível agradecer a cada um pessoalmente, queremos que saibam o quão significativa foi a sua orientação durante as revisões.

Gostaríamos de reconhecer em particular:

- Os participantes do grupo focal sobre questões de inclusão e diversidade, em Chapel Hill: Wanda Ferguson, Adele Ray, Theresa Sull, Marti Brown, Marie Gianino, Tanya Clausen, Anne Carver, Amy Hoglund, Quwanya Smith, Beth Jaharias, Sarah Hurwitz, Valerie Wallace, Stephanie Ridley, Betty De Pina, Vicki Cole, Melissa Miller e Giselle Crawford.
- Os observadores que coletaram os dados do teste de campo e, no final deste, nos deram críticas valiosas: Cathy Riley, Lisa Waller, Kris Fulkerson, Megan Porter, Kim Winton e Lisa Ann Gonzon.
- Megan Porter que com tanta habilidade organizou e dirigiu o teste de campo.
- Um agradecimento especial para Cathy Riley, Lisa Waller, Kris Fulkerson e Megan Porter, pelo feedback detalhado e sugestões valiosas.
- Ethan Feinsilver, com a ajuda de Mary Baldwin, por sua atenção aos detalhes no preparo do manuscrito.
- Susan Liddicoat, nossa editora na Teachers College Press, por sua paciência e determinação.
- David Gardner pela sua cuidadosa análise dos dados do teste de campo.
- À equipe de pesquisa e da creche do Frank Porter Graham Child Development Institute, por seu apoio contínuo ao nosso trabalho.
- À equipe da creche da comunidade local de Raleigh-Durham-Chapel Hill, pelo importante papel no nosso trabalho, permitindo-nos realizar observações nas suas salas.
- Dr. Don Bailey, Diretor do Frank Porter Graham Child Development Institute, por nos providenciar uma pequena bolsa de apoio ao Grupo Focal para a Revisão da ITERS.
- À Fundação da Família A. L. Mailman, Luba Lynch, Diretor Executivo e Betty Bardige, Presidente, por financiar o teste de campo e o vídeo de treinamento e, especialmente, pela sua fé em nós e no valor do nosso trabalho.

Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford
Frank Porter Graham Child Development Institute
Agosto, 2002

Introdução à ITERS-R

A Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition (ITERS-R) é uma revisão completa da escala original Infant/Toddler Environment Scale (ITERS, 1990). É uma dentre uma série de quatro escalas que compartilham o mesmo formato e sistema de pontuação, mas variam consideravelmente nos requisitos, porque cada escala avalia uma faixa etária diferente e/ou um tipo diferente de ambiente de desenvolvimento infantil. A ITERS-R mantém a definição original ampla de ambiente, incluindo organização de espaço, interação, atividades, programação e estratégia para pais e equipe. Os 39 itens estão organizados em sete sub-escalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Equipe. Esta escala é planejada para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses, faixa etária mais vulnerável física, mental e emocionalmente. Desse modo, a ITERS-R contém itens para avaliar as provisões do ambiente relativas à proteção da saúde e segurança das crianças, à estimulação apropriada através de linguagem e atividades e à interação calorosa e de apoio.

Realmente é um grande desafio satisfazer as necessidades de bebês e crianças pequenas em uma situação coletiva de atendimento, porque cada uma destas crianças muito pequenas requer muita atenção pessoal para progredir. A pressão econômica torna o uso de atendimento infantil fora do lar a regra ao invés da exceção. Desse modo, como sociedade, estamos cada vez mais conscientes de que devemos enfrentar o desafio de fornecer ambientes de cuidados à criança pequena que promovam um ótimo desenvolvimento. Há muito tempo que o fornecimento de cuidado e estímulo que as crianças pequenas precisam diariamente, tem sido o desafio pessoal de educadores profissionais na área de educação infantil. Um instrumento completo, confiável e válido que avalie a qualidade do processo e quantifique o que se observa estar ocorrendo em um grupo de crianças, pode ter um papel importante em melhorar a qualidade do cuidado de bebês e crianças pequenas.

Para definir e mensurar a qualidade, a ITERS-R utiliza três fontes principais: evidência de pesquisa de vários campos relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), perspectivas profissionais sobre a melhor prática e as limitações práticas da vida real na instituição infantil. Os requisitos da ITERS-R baseiam-se no que estas fontes julgam como sendo condições importantes para gerar resultados positivos para as crianças, seja enquanto elas estiverem na creche, como após. O princípio guia aqui, como em todas as nossas escalas de avaliação de ambiente, tem sido aquilo que sabemos ser bom para crianças.

Processo de Revisão

O processo de revisão baseou-se em quatro principais fontes de informação: (1) pesquisas sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida e as descobertas relacionadas ao impacto de ambientes de cuidado infantil sobre a saúde e desenvolvimento das crianças; (2) uma comparação do conteúdo da ITERS original com outros instrumentos de avaliação elaborados para uma faixa etária similar e com documentos adicionais descrevendo aspectos da qualidade do programa; (3) feedback de usuários da ITERS, solicitado através de um questionário que circulou e também foi disponibilizado em nosso *website*, assim como de um grupo focal de profissionais familiarizados com a ITERS; e (4) uso intensivo por mais de dois anos por dois dos co-autores da ITERS e por mais de 25 avaliadores treinados na ITERS para o North Carolina Rated License Project.

Os dados dos estudos da qualidade do programa deram-nos informações sobre a variação das pontuações em vários itens, a relativa dificuldade dos itens e sua validade. A comparação do conteúdo ajudou-nos a identificar itens para consideração quanto à inclusão ou remoção. A maior ajuda para a revisão foi o feedback obtido no uso da escala em campo. Os colegas dos Estados Unidos, Canadá e Europa, que tinham usado a ITERS em pesquisa, em monitoramento e para melhoria de programas, deram-nos sugestões valiosas baseadas nas suas experiências com a escala. O grupo focal de profissionais discutiu particularmente o que era necessário para tornar a ITERS revisada mais sensível a temas sobre inclusão e diversidade.

Mudanças na ITERS-R

Ao mesmo tempo em que são mantidas as similaridades básicas de forma e conteúdo que dão continuidade da ITERS para a ITERS-R, foram realizadas as seguintes mudanças:

1. Os indicadores, sob cada nível de qualidade em um item, foram numerados de modo a ser possível assinalar para cada um deles, na folha de pontuação, a marcação “Sim” (S), “Não” (N) ou “Não se aplica” (NA). Isto possibilita maior precisão na reflexão acerca dos pontos fortes e fracos observados em um item.
2. Os indicadores negativos no nível mínimo foram retirados e agora são encontrados somente no nível 1 (inadequado). Nos níveis 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente) só foram listados indicadores de atributos positivos. Isto elimina a única exceção na regra de pontuação na ITERS original.

3. As Notas de Esclarecimento foram expandidas, incluindo informações adicionais para melhorar a exatidão da pontuação e para explicar o propósito de itens e indicadores específicos.
4. Em toda a escala foram acrescentados indicadores e exemplos para tornar os itens mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Isto responde à sugestão de usuários das escalas para incluir indicadores e exemplos na escala, ao invés de acrescentar sub-escalas.
5. Novos itens foram acrescentados em várias sub-escalas incluindo:
 - Falar e compreender: Item 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem; Item 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças.
 - Atividades: Item 22. Natureza / Ciências; Item 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador.
 - Estrutura do programa: Item 30. Atividade livre; Item 31. Atividades em grupo.
 - País e equipe: Item 37. Estabilidade da equipe; Item 38. Supervisão e avaliação da equipe.
6. Alguns itens da sub-escala Espaço e Mobiliário foram combinados para evitar redundâncias e dois itens foram retirados de Rotinas de Cuidado Pessoal: Item 12. Regulamentação das condições de saúde; Item 14. Regulamentação das condições de segurança. A pesquisa demonstrou que estes itens geralmente recebiam alta pontuação porque eles se baseavam em regulamentações, mas os itens correspondentes que avaliavam a prática tinham uma pontuação bem mais baixa. A ITERS-R deve se concentrar na prática porque o objetivo é avaliar a qualidade do processo.
7. Para refletir melhor as variações de níveis das práticas de saúde em situações da vida real, a sub-escala de Rotinas de Cuidado Pessoal incluiu: Item 6. Chegada / Saída, Item 7. Refeições / Merendas, Item 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro, Item 10. Práticas de saúde e Item 11. Práticas de segurança.
8. Cada item é impresso em uma folha separada, seguido pelas Notas de Esclarecimento.
9. Modelos de perguntas são incluídos para indicadores que são difíceis de se observar.

Fidedignidade e validade

Como observado anteriormente nesta introdução, a ITERS-R é uma revisão da ITERS, amplamente usada e documentada, a qual é de uma família de instrumentos elaborados para avaliar a qualidade geral dos programas de educação. Juntamente com o instrumento original, a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), bem como sua mais recente revisão, a ECERS-R, estas escalas têm sido utilizadas em importantes projetos de pesquisa nos Estados Unidos, assim como em vários outros países. Estas pesquisas documentaram tanto a fidedignidade no uso das escalas e a validade em termos de sua relação com outras medidas de qualidade, bem como seu vínculo estreito com as conseqüências no desenvolvimento das crianças em salas avaliadas com diferentes pontuações.

Especificamente, ambas as pontuações da ECERS e da ITERS são previstas por medidas estruturais de qualidade, tais como as razões criança-equipe, tamanho do grupo e o nível de formação da equipe (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryers, 1998). As pontuações estão também relacionadas a outras características que, geralmente, se espera que estejam ligadas à qualidade, tais como salário dos educadores e custo total do programa (Cryer et al., 1999; Marshall, Creps, Burstein, Glantz, Robeson & Barnett, 2001; Phillipsen et al. 1998; Whitebook, Howes & Phillips, 1989). Por sua vez, as pontuações da avaliação demonstraram prever o desenvolvimento das crianças (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996; Peisner-Feinberg et al., 1999).

Uma vez que a validade simultânea e preditiva da ITERS original está bem estabelecida e a atual versão mantém as propriedades básicas do instrumento original, o foco dos estudos com a ITERS-R foi o grau com que a versão revisada mantém a capacidade dos observadores treinados em usar a escala com fidedignidade. Estudos adicionais serão necessários para documentar tanto a contínua relação com outras medidas de qualidade, como a sua capacidade para prever conseqüências na criança. Um estudo em duas fases foi realizado, em 2001 e 2002, para estabelecer a fidedignidade no uso da escala.

A primeira foi uma fase piloto. Neste estágio, um total de 10 observadores treinados, em grupos de dois ou três, utilizaram a primeira versão da escala revisada, em 12 observações em nove creches, com grupos de bebês e/ou crianças pequenas. Após estas observações, foram feitas modificações na escala revisada, para ajustar questões levantadas nas observações-piloto.

A fase final do teste de campo envolveu um estudo mais formal de fidedignidade. Nesta fase, seis observadores treinados conduziram 45 observações em duplas. Cada observação durou aproximadamente três horas, seguida por uma entrevista de 20 a 30 minutos com o educador. Os grupos observados foram selecionados de modo que representassem a variação de qualidade em programas do Estado da Carolina do Norte (Estados Unidos). A Carolina do Norte possui um sistema de licenciamento que atribui pontos a várias características relacionadas à qualidade. São dadas licenças de uma a cinco estrelas às creches, dependendo do total de pontos obtidos. Uma creche que recebe uma licença de uma estrela possui apenas as exigências legais básicas para o licenciamento, enquanto que uma creche de cinco estrelas possui padrões muito mais altos. Para nossa amostra, selecionamos 15 grupos em creches com uma ou duas estrelas, 15 com três estrelas e 15 com quatro ou cinco estrelas. As

instituições foram também escolhidas para que representassem várias faixas etárias das crianças atendidas. Dos 45 grupos observados, 15 eram grupos com crianças com menos de 12 meses de idade, 15 com crianças de 12 a 24 meses e 15 com crianças de 18 a 30 meses. Os grupos eram de 34 creches diferentes, sendo que sete incluíam crianças portadoras de deficiências. Todas as creches estavam localizadas na região central da Carolina do Norte.

O teste de campo consistiu de 90 observações com duas observações para cada dupla, em 45 grupos. Várias medidas de fidedignidade foram calculadas.

Fidedignidade do Indicador. Nos 39 itens da ITERS revisada há um total de 467 indicadores. Houve uma concordância em 91,65% na pontuação dada pelos avaliadores para todos os indicadores. Alguns pesquisadores omitirão a sub-escala Pais e Equipe em seus trabalhos. Desse modo, calculamos a fidedignidade do indicador para itens específicos às crianças nas primeiras seis sub-escalas, dos Itens 1 a 32. A concordância dos observadores para os 378 indicadores nestes itens foi de 90,27%. Somente um item teve uma concordância de indicador menor que 80% (Item 11. Práticas de segurança: 79,11%). O item 35. Necessidades profissionais da equipe apresentou o maior índice de concordância de indicador, 97,36%. É evidente que um alto nível de concordância entre observadores para os indicadores pode ser obtido utilizando a ITERS-R.

Fidedignidade de Item. Devido à natureza do sistema de pontuação, teoricamente é possível ter alta concordância de indicadores, mas baixa concordância de itens. Foram calculadas duas medidas de concordância de itens. Primeiramente, calculamos a concordância entre duplas de observadores, considerando uma diferença de 1 ponto na escala de sete pontos. Ao longo dos 32 itens relacionados com crianças, houve uma concordância em 83% dos casos. Para o total dos 39 itens, a concordância com a diferença de 1 ponto foi obtida em 85% dos casos. A concordância de item com diferença de 1 ponto teve variação de 64% para o Item 4. Organização da sala a 98% para o Item 38. Supervisão e avaliação da equipe.

Uma segunda medida de fidedignidade, de certa forma mais conservadora, é o índice Kappa de Cohen. Esta medida considera as diferenças entre as pontuações. A média ponderada Kappa para os primeiros 32 itens foi de 0,55 e para o total dos 39 itens da escala foi de 0,58. A média ponderada Kappa apresentou variação de 0,14, para o Item 9. Troca de fraldas / Uso de banheiro, a 0,92, para o Item 34. Provisões para necessidades pessoais da equipe. Somente dois itens apresentaram uma média ponderada Kappa inferior a 0,40 (Item 9. Troca de fraldas / Uso de banheiro e Item 11. Práticas de segurança, com uma medida Kappa de 0,20). Em ambos os casos, a pontuação média do item foi extremamente baixa. Uma característica da estatística Kappa é que, para os itens com pouca variabilidade, a fidedignidade é particularmente sensível, até mesmo para pequenas diferenças entre os observadores. Os autores e observadores concordaram que a baixa pontuação nestes itens refletiu precisamente a situação nos grupos observados; qualquer mudança para aumentar substancialmente a variabilidade, geraria um quadro não preciso das características de qualidade observadas nestes dois itens. Os autores examinaram, cuidadosamente, todos os itens com um média ponderada Kappa abaixo de 0,50, e fizeram pequenas mudanças para melhorar a fidedignidade do item, sem mudar seu conteúdo básico. Estas mudanças estão incluídas na versão impressa da escala. Mesmo utilizando uma medida de fidedignidade mais conservadora, os resultados gerais indicam um nível de fidedignidade claramente aceitável.

Concordância Geral. Para a escala completa, a correlação intra-classe foi de 0,92, tanto para o total de 39 itens como para os 32 itens relacionados com crianças. As correlações intra-classe para as sete sub-escalas são mostradas na Tabela 1. Deve-se observar que a correlação intra-classe para a sub-escala Estrutura do Programa é calculada excluindo o Item 32. Provisões para crianças com necessidades especiais, uma vez que somente uma pequena quantidade de grupos recebeu pontuação neste item. Considerada em conjunto com os altos níveis de concordância de itens, a escala possui níveis de fidedignidade claramente aceitáveis. Deve-se lembrar que este teste de campo utilizou observadores que tinham sido treinados e possuíam uma boa compreensão dos conceitos utilizados na escala.

Tabela 1 Correlações intra-classe das sub-escalas

Sub-escala	Correlação
Espaço e Mobiliário	0,73
Rotinas de Cuidado Pessoal	0,67
Falar e Compreender	0,77
Atividades	0,91
Interação	0,78
Estrutura do Programa	0,87
Pais e Equipe	0,92
Escala completa (Itens 1 a 39)	0,92
Todos os itens sobre crianças (1 a 32)	0,92

Consistência Interna. Finalmente, examinamos a consistência interna da escala. Esta é uma medida do grau em que a escala completa e as sub-escalas estão medindo o mesmo conceito. A escala geral possui um alto nível de consistência interna, apresentando um alfa de Cronbach de 0,93. Para os itens 1 a 32, relacionados à criança, o alfa é de 0,92. Esta medida indica um alto grau de confiabilidade de que um conceito unificado está sendo medido. Uma segunda questão é o grau pelo qual as sub-escalas também mostram consistência. A Tabela 2 mostra os alfas para cada sub-escala:

Tabela 2 Consistência Interna

Sub-escala	Alfa
Espaço e Mobiliário	0,47
Rotinas de Cuidado Pessoal	0,56
Falar e Compreender	0,79
Atividades	0,79
Interação	0,80
Estrutura do Programa	0,70
Pais e Equipe	0,68
Escala completa (Itens 1 a 39)	0,93
Todos os itens de crianças (1 a 32)	0,92

Os alfas de Cronbach de 0,6 e maiores são geralmente considerados como níveis aceitáveis de consistência interna. Desse modo, deve-se tomar cuidado ao utilizar as sub-escalas de Espaço e Mobiliário e de Rotinas de Cuidado Pessoal. O Item 32. Provisões para crianças com necessidades especiais, de Estrutura do Programa, foi pontuado apenas nos poucos grupos que tinham crianças com deficiências identificadas. A pontuação da consistência interna para esta sub-escala foi calculada excluindo este item. Assim, os autores recomendam utilizar a sub-escala Estrutura do Programa excluindo o Item 32, exceto em casos em que a maioria das instituições em avaliação possua crianças com necessidades especiais.

De modo geral, o teste de campo demonstrou um alto nível de concordância entre avaliadores, seja considerando os itens da escala como a pontuação total da escala. Estes resultados são comparáveis àqueles encontrados em estudos similares da ITERS e da ECERS originais e ECERS-R. Todos estes estudos prévios foram confirmados pelos trabalhos de outros pesquisadores e as escalas demonstraram muita utilidade em uma ampla variedade de estudos, envolvendo a qualidade dos ambientes para crianças pequenas. Ademais, as escalas mostram-se fáceis de serem utilizadas, desde que se tenha observadores com níveis aceitáveis de fidedignidade e com um nível razoável de treinamento e supervisão.

Referências

- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, and National Resource Center for Health and Safety in Child Care. (2002). *Caring for Our Children: the National Health and Safety Performance Standards for Out-of-Home Child Care, 2nd edition*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Burchinal, M., Roberts, J., Nabors, L. & Bryant, D. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606-620.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparisons. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3).
- Marshall, N. I., Creps, C. L., Burstein, N. R., Glantz, F. B., Robeson, W. W., & Barnett, S. (2001). *The Cost and Quality of Full Day, Year-round Early Care and Education in Massachusetts: Preschool Classrooms*. Wellesley, MA: Wellesly Centers for Women and Abt Associates, Inc.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1998). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 281-303.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, L., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. National child care staffing study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

Instruções para o Uso da ITERS-R

O uso preciso da ITERS-R é importante, quer você a use no seu grupo de crianças para auto-avaliação, ou como um observador externo para monitoramento, avaliação e melhoria de programas ou em pesquisas. Um vídeo de treinamento para a ITERS-R encontra-se disponível na Teachers College Press, para ser usado como auto-instrução ou como parte de treinamento de grupo. De preferência, deve-se participar de uma seqüência de treinamento dirigido por um instrutor capacitado na ITERS-R, antes de utilizar a escala formalmente. A seqüência de treinamento para observadores que utilizarão a escala para monitoramento, avaliação ou pesquisa, deve incluir, no mínimo, duas observações práticas em um grupo de crianças, com um pequeno número de observadores orientados por um experiente líder de grupo e, em seguida, havendo uma comparação de concordância entre os avaliadores. Observações adicionais de prática de campo podem ser necessárias para alcançar o nível de concordância desejado ou para desenvolver fidedignidade dentro de um grupo. Qualquer um que planeje utilizar a escala deve ler cuidadosamente as instruções a seguir, antes de tentar avaliar uma instituição.

Administração da Escala

1. A escala foi elaborada para ser utilizada em uma sala ou um grupo por vez, para crianças com até 30 meses de idade. Se você for um observador externo, isto é, alguém que não é membro da equipe (tal como diretores da instituição, consultores, pessoal do credenciamento e pesquisadores), pelo menos três horas devem ser reservadas para a observação e pontuação.
2. Antes de começar a observação, complete as informações de identificação no topo da primeira página da Folha de Pontuação. Você precisará pedir algumas informações ao educador, especialmente as datas de nascimento da criança mais velha e da mais nova, o número de crianças inscritas no grupo e se há crianças com necessidades especiais no grupo. No final da observação, assegure-se de que todas as informações de identificação solicitadas na primeira página foram preenchidas.
3. Utilize alguns minutos no início de sua observação para se orientar dentro da sala.
 - Se quiser, você pode começar com os Itens de 1 a 5, de Espaço e Mobiliário, porque alguns dos indicadores são fáceis de serem observados e geralmente não mudam durante a observação.
 - Alguns itens exigem observação de eventos e atividades que acontecem somente em horas específicas do dia (isto é, Itens 6 a 9, de Rotinas de Cuidado Pessoal, Item 16. Atividade física). Fique atento a esses itens, de modo que possa observá-los e pontuá-los à medida em que ocorrem.
 - Atribua pontuação aos itens que avaliam aspectos de relacionamento somente após ter observado por tempo suficiente para obter um quadro representativo (isto é, Itens 13 e 14 sobre linguagem, Itens 25 a 28 sobre interações).
 - O Item 14. Uso de livros e os Itens 15 a 24 da sub-escala Atividades exigem tanto a inspeção dos materiais como a observação do uso dos mesmos.
4. Tome cuidado para não interromper as atividades em andamento, enquanto você estiver observando.
 - Mantenha uma expressão facial agradável, mas neutra.
 - Não interaja com as crianças, a menos que você detecte algo perigoso que deva ser resolvido imediatamente.
 - Não converse com e nem interrompa a educadora ou outro membro da equipe. Se uma criança iniciar interação com você, diga que você agora não pode conversar porque está trabalhando¹.
 - Seja cuidadoso ao escolher o lugar na sala onde você se posicionará, para evitar perturbar o ambiente.
5. Combine um horário com o educador para lhe perguntar a respeito de indicadores que você não conseguiu observar. O educador não deve estar com as crianças, enquanto responde às perguntas. Serão necessários aproximadamente 20-30 minutos para responder às perguntas. Para melhor aproveitamento do tempo para as perguntas:
 - Utilize os modelos de perguntas fornecidos, sempre que for pertinente.
 - Se você tiver que fazer perguntas sobre itens para os quais não foram fornecidos modelos, anote suas questões na folha de pontuação ou em uma outra folha de papel, antes de falar com o educador.
 - Faça somente aquelas perguntas necessárias para decidir se uma pontuação mais alta é possível.
 - Faça perguntas sobre um item de cada vez, seguindo a ordem dos itens na escala, e tome notas ou decida uma pontuação antes de avançar para o próximo item.

¹ Inclusão apenas na versão

6. Observe que a Folha de Pontuação de seis páginas, que começa à página 61, fornece um modo conveniente de registrar as pontuações dos indicadores, dos itens, da subescala e da pontuação total, bem como seus comentários. O Perfil, após a Folha de Pontuação, permite uma representação gráfica desta informação.
- Uma nova cópia da Folha de Pontuação é necessária para cada observação. Deste modo, é permitida a realização de fotocópias da Folha de Pontuação e de Perfil, porém não da escala completa.
 - As pontuações devem ser registradas na Folha de Pontuação antes de sair da instituição ou imediatamente após. Não confie na sua memória para fazer a pontuação depois.
 - Complete uma avaliação, incluindo qualquer informação necessária, antes de realizar uma outra observação.
 - É aconselhável usar um lápis e uma boa borracha ao preencher a Folha de Pontuação durante a observação, de modo que mudanças possam ser realizadas facilmente.

Sistema de Pontuação

1. Leia cuidadosamente a escala completa, incluindo os Itens, Notas de Esclarecimento¹⁸ e Perguntas. Para fins de precisão, todas as pontuações devem se basear, tão exatamente quanto possível, nos indicadores fornecidos nos itens da escala.
2. A escala deve estar disponível e deve ser lida constantemente durante toda a observação, para se ter certeza de que as pontuações estão sendo atribuídas com precisão.
3. Para pontuar um indicador, podem ser utilizados outros exemplos que diferem daqueles incluídos no indicador, desde que atendam ao objetivo do indicador.
4. As pontuações devem se basear na situação atual que é observada ou relatada pela equipe e não em planos futuros. Na ausência de informação observável, com base na qual sua pontuação se baseia, você pode utilizar respostas dadas pela equipe, durante o período dedicado a perguntas, para atribuir a pontuação.
5. Os requisitos da escala se aplicam a *todas* as crianças do grupo em observação, a menos que uma exceção seja percebida em um item.
6. Ao pontuar um item, comece sempre lendo da pontuação 1 (inadequada) e avance até alcançar a pontuação correta de qualidade.
7. Sim (S) é registrado na folha de pontuação quando o indicador for *verdadeiro* para a situação que está sendo observada. Não (N) é registrado na folha de pontuação quando o indicador *não for verdadeiro*. (Para cada indicador numerado, pergunte a si mesmo “Isto é verdadeiro, Sim ou Não?”).
8. As pontuações devem ser atribuídas da seguinte forma:
 - A pontuação 1 deve ser dada se *qualquer* indicador dentro de 1 é pontuado com Sim.
 - A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 3 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores dentro de 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) somente pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando “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 escala total.
9. Para calcular a pontuação média de uma subescala, soma-se a pontuação de cada item da subescala e divide-se pelo número de itens pontuados. A pontuação média total da escala é a soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados.

Opção Alternativa de Pontuação

¹⁸ NOTA DAS REVISORAS: As Notas de Esclarecimento são identificadas no material original em inglês por * e, quando inseridas apenas na versão brasileira, são identificadas por **.

Como cada um dos indicadores na ITERS-R pode receber uma pontuação, é possível continuar a pontuar os indicadores além da pontuação do nível de qualidade atribuído a um item. Utilizando o sistema de pontuação anteriormente descrito, os indicadores são normalmente pontuados somente até que a pontuação de qualidade de um item seja atribuída. Entretanto, se for de interesse, para propósitos de pesquisa ou de melhoria da instituição, para obter informações adicionais sobre áreas fortes além da pontuação do nível de qualidade de um item, o observador pode continuar pontuando todos os indicadores em um item.

Se a opção alternativa de pontuação for selecionada e todos os indicadores forem pontuados, o tempo de observação necessário e o tempo para as perguntas deverão ser estendidos consideravelmente. Uma observação de aproximadamente três horas e meia a quatro horas e um tempo para perguntas de aproximadamente 45 minutos serão necessários para completar todos os indicadores. As informações adicionais, entretanto, podem ser úteis para planejar melhorias específicas e para interpretação de resultados de pesquisas.

Folha de Pontuação e Perfil

A Folha de Pontuação é utilizada tanto para a pontuação dos indicadores como dos itens. As pontuações dos indicadores são S (Sim), N (Não) e NA (não se aplica), esta sendo permitida, como já dito, apenas para indicadores selecionados. Os escores de qualidade do item vão de 1 (inadequada) até 7 (excelente), e NA (não se aplica), este sendo permitido somente para itens selecionados, conforme já mencionado. Há também um pequeno espaço para anotações das justificativas das pontuações. Como as anotações são particularmente úteis para orientar a equipe visando melhorias, sugerimos realizar anotações mais extensas em uma outra folha de papel, para este propósito.

Deve-se tomar cuidado ao marcar o espaço adequado sob S, N ou NA para cada indicador. A pontuação numérica da qualidade do item deve ser claramente circulada

O Perfil permite uma representação gráfica dos escores para todos os itens e subescalas. Pode ser utilizado para comparar áreas fortes e fracas e para selecionar itens e subescalas visando melhorias. Há também espaço para as médias das pontuações das subescalas. Os perfis de duas observações podem ser colocados lado a lado para apresentar visualmente as mudanças (veja exemplo de uma folha de pontuação à página).

Explicação dos Termos Utilizados na Escala

Acessível: As crianças têm acesso fácil e lhes é permitido utilizar brinquedos, materiais, móveis e/ou equipamentos. Os brinquedos em prateleiras abertas devem ser de fácil acesso para as crianças. Não devem existir obstáculos que impeçam as crianças de alcançá-los. Por exemplo, os brinquedos não estarão acessíveis se estiverem em caixas com tampas que as crianças não conseguem abrir, a menos que a equipe dê indicativos de que, regularmente, os materiais estão acessíveis para as crianças, ao abrir várias caixas durante o período de observação. Se os materiais estão guardados fora do alcance, eles devem ser colocados ao alcance das crianças para serem considerados acessíveis. Por exemplo, se os brinquedos são guardados fora do alcance de crianças em fase pré-locomotora, o bebê deve ser deslocado para que os alcancem ou os materiais devem ser colocados perto destes bebês. Durante uma observação, se há evidência de que a equipe normalmente torna acessível uma variedade de brinquedos exigidos para um item ou indicador, pode-se creditar como “acessível”.

Apropriado: Utilizado em vários itens com o significado de apropriado em termos de idade e desenvolvimento das crianças, no grupo que está sendo observado. Por exemplo, Item 5. Exposição de materiais para as crianças, Item 7. Refeições / Merendas e Item 14. Uso de livros, utilize a palavra “apropriado” no contexto do item. Para determinar se os requisitos de “apropriado” estão sendo atendidos dentro do contexto de um determinado indicador, o observador deverá considerar se as necessidades infantis de proteção, estimulação e relacionamento positivo estão sendo satisfeitas de modo apoiador e significativo.

Lavação das mãos: Para bebês, crianças pequenas e equipe, as mãos devem ser lavadas com sabão e enxaguadas em água corrente de 5 a 10 segundos (cante uma música infantil relativo ao tema). As mãos devem ser secas com toalhas individuais de papel, que não sejam compartilhadas, ou com secador de mãos. A utilização de lenços umedecidos ou anti-sépticos não pode substituir a lavação das mãos, porque não eliminam completamente os germes. Entretanto, para *bebês bem pequenos*, com pouco controle do corpo e da cabeça, a utilização de lenços umedecidos descartáveis é um substituto aceitável. A utilização de luvas não elimina a necessidade de a equipe lavar completamente suas mãos após terminar uma troca de fralda. Ver instruções detalhadas para lavação das mãos nas Notas de Esclarecimento para o Item 7. Refeições / Merendas, Item 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro e Item 10. Práticas de saúde.

Bebês / crianças pequenas: Bebês se referem às crianças do nascimento até 11 meses. Crianças pequenas são aquelas entre 12 e 30 meses. Em todos os itens ou indicadores, em que uma idade máxima específica é dada (por exemplo, “Pontue NA quando todas as crianças têm menos de 12 meses”), é permitida certa flexibilidade. Se há apenas uma criança no grupo que excede a idade máxima e essa criança tem até um mês a mais da idade máxima, o item/indicador pode ainda ser pontuado como NA. Mas se a criança tem mais de um mês acima da idade permitida, ou se houver duas ou mais crianças que atendem a exigência da idade, então o item/indicador deve ser avaliado. O item ou indicadores em questão devem ser pontuados, mesmo que haja planos de mudar a criança para um grupo de crianças mais velhas, porque as avaliações devem ser baseadas na situação atual. A exceção desta regra se aplica quando uma criança com necessidades especiais está inscrita. Neste caso, a necessidade para um requisito dependerá das habilidades e falta de habilidades da criança. Por exemplo, se uma criança tem um problema na fala ou linguagem e não possui limitações físicas, então muitos requisitos se aplicariam, tais como presença de certos móveis ou atividades que não sejam relacionados à fala ou linguagem.

Maior parte do dia: Refere-se ao tempo durante o qual os materiais estão acessíveis às crianças. Maior parte do tempo significa que, qualquer criança quando acordada, poderá brincar. Como várias crianças muito pequenas terão programações individuais, o acesso deve estar disponibilizado quando qualquer criança estiver acordada. Se as crianças não puderem utilizar os materiais por períodos longos, devido a rotinas longas, a atividades de grupos ou por ficarem em lugares onde o acesso não é possível (por exemplo, em cadeiras altas; chiqueirinhos/cercadinhos/quadrados, ao ar livre onde os materiais não estão disponíveis; crianças em idade pré-locomotora com acesso somente a um número limitado de brinquedos), então a pontuação para “Maior parte do dia” não pode ser dada. Para bebês em idade pré-locomotora, todos os brinquedos e materiais exigidos não precisam estar acessíveis ao mesmo tempo durante toda a observação, devido à desorganização. Entretanto, devem existir claras indicações de que os materiais exigidos estão acessíveis, em variedade e número, em vários momentos durante o dia.

Alguns e Muitos: Utilizados na escala toda para denotar quantidade ou frequência. Orientações específicas podem ser dadas em vários itens. “Alguns” denota presença no ambiente e pelo menos um exemplo deve ser observado, a menos que as orientações exijam mais exemplos. Para pontuar “muitos”, as crianças devem ter acesso sem longos períodos de espera ou competição desnecessárias. Algum com outra conotação item 2 indicador 5.4, item 4 indicador 3.1 o que fazer?

Equipe: Geralmente refere-se aos adultos que estão diretamente envolvidos com as crianças, ou seja, a equipe de ensino. Quando membros individuais da equipe manejam as coisas de modo diferente, é necessário chegar a uma pontuação que caracterize o impacto geral dos membros da equipe nas crianças. Por exemplo, numa sala onde um membro da equipe fala muito e o outro fala pouco, a pontuação é determinada pelo sucesso com que as necessidades infantis de estímulos verbais estão sendo satisfeitas. Em todos os itens envolvendo qualquer tipo de interação, “equipe” refere-se àqueles adultos que estão na sala e que trabalham com as crianças diariamente (ou quase diariamente), na maior parte do dia. Isto pode incluir voluntários, se eles permanecerem na sala pelo período de tempo exigido. Os adultos que estão na sala por curtos períodos de tempo, ou que não estão diariamente presentes na sala, não são considerados na avaliação, mesmo que os requisitos do item sejam satisfeitos. Por exemplo, se um terapeuta, pais, diretor, ou proprietário da instituição entra na sala e interage com as crianças por períodos de tempo curtos ou irregulares, estas interações não são consideradas na pontuação do item, a menos que elas tenham um impacto negativo substancial no andamento da sala ou grupo, ou em uma ou mais crianças específicas. Quando membros da equipe, tais como funcionários volantes (que desenvolvem diferentes atividades) ou assistentes de meio-período são regularmente designados para trabalhar em uma sala durante períodos específicos do dia, mas estão presentes diariamente, suas interações devem ser consideradas na pontuação. Em instituições tais como Cooperativas de Pais ou Escolas/Colégios de Aplicação, cujo padrão de recrutamento usual inclui, diariamente, pessoas diferentes como assistentes do educador, estes assistentes devem ser considerados como equipe.

Geralmente: Utilizado para indicar a prática comum ou prevalente observada, que é desenvolvida com poucas falhas.

Visão Geral das Subescalas e Itens da ITERS-R

Espaço e Mobiliário

1. Espaço interno
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras
3. Recursos para relaxamento e conforto
4. Organização da sala
5. Exposição de materiais para as crianças

Rotinas de Cuidado Pessoal

6. Chegada / Saída
7. Refeições / Merendas
8. Sono
9. Troca de fraldas / Uso do banheiro
10. Práticas de saúde
11. Práticas de segurança

Falar e Compreender

12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças
14. Uso de livros

Atividades

15. Motora fina
16. Atividade física
17. Arte
18. Música e movimento
19. Blocos
20. Brincadeira de faz de conta
21. Brincadeira com areia / água
22. Natureza / Ciências
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador
24. Promoção da aceitação de diversidade

Interação

25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem
26. Interação criança-criança
27. Interação equipe-criança
28. Disciplina

Estrutura do Programa

29. Programação
30. Atividade livre
31. Atividades em grupo
32. Provisões para crianças com necessidades especiais

Pais e Equipe

33. Estratégias para envolvimento dos pais
34. Estratégias para necessidades pessoais da equipe
35. Estratégias para necessidades profissionais da equipe
36. Interação e cooperação entre a equipe
37. Estabilidade da equipe
38. Supervisão e avaliação da equipe
39. Oportunidades para crescimento profissional

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO							
1. Espaço interno							
1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e móveis.*			3.1 Espaço interior é suficiente para crianças, adultos e móveis.*		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 necessidades especiais; área aberta espaçosa para as crianças brincarem).		7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex.: persianas ou cortinas ajustáveis).
1.2 Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais à prova de som.**			3.2 Há adequação da iluminação, do controle de temperatura e de materiais à prova de som.**				7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados)*.
1.3 Espaço está em péssimas condições (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso estragado).			3.3 Espaço está em boas condições de conservação.**		5.2 Boa ventilação, alguma luz natural das janelas ou clarabóias.		7.3 Chão, paredes e outras superfícies embutidas são feitas de materiais fáceis de limpar (Ex.: pisos, revestimentos e tinta laváveis; papel de parede lavável; balcões e armários com superfícies fáceis de limpar).
1.4 Espaço não tem manutenção adequada (Ex.: acúmulo de sujeira no chão e tapetes; pias sujas; limpeza diária negligenciada).			3.4 Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado.*		5.3 Área infantil é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.*		
			3.5 Área infantil é acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais que usam o espaço (Ex.: rampa com corrimão para pessoas com necessidades especiais; acesso para cadeiras de roda e andadores).*				
			NA permitido				

***Notas de Esclarecimento**

- 1.1. O espaço deve ser avaliado de acordo com o número de vagas permitidas para aquela turma. [NOTA DAS REVISORAS: Sugere-se consulta ao Encarte dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006), o qual indica 1,50 m² por criança de 0 a 6 anos.]
- ** 1.2, 3.2. Para controle de temperatura ver indicador 7.2 e sua nota de esclarecimento. Para materiais a prova de som, considera-se qualquer material que impeça a passagem do som.
- 3.1. Espaço interior adequado significa que a equipe pode circular para atender as necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, separação de áreas de troca de fralda e preparação das refeições) e que não haja excesso de crianças brincando para o tamanho do espaço. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotado.
- ** 3.3. Ver indicador 1.3 como exemplos opostos.
- 3.4. É esperada alguma sujeira decorrente das atividades diárias. "Razoavelmente limpo" quer dizer que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado ou lavado, e que sujeira grande, como comida no chão depois da alimentação, seja limpa imediatamente.
- 3.5, 5.3. Para pontuar acessibilidade, a sala e o banheiro devem ser acessíveis aos indivíduos com necessidades especiais. As portas devem ter largura de pelo menos 80 cm. As maçanetas das portas devem ser manuseáveis por pessoas com uso limitado das mãos. A soleira da porta de entrada deve ter altura de 1 cm ou menos e, se tiver mais que 0,5 cm, deve ser inclinada para permitir acesso mais fácil para cadeira de roda. Se houver outros obstáculos óbvios para acesso de indivíduos com necessidades especiais (como compartimentos estreitos nos banheiros, escadas sem rampa ou ausência de elevador), não se deve pontuar. Para o espaço interior destinado às crianças ser considerado minimamente aceitável (3.5), deve ser acessível a crianças e adultos com necessidades especiais que fazem parte do programa. Para a pontuação 5, a acessibilidade é necessária, quer indivíduos com necessidades especiais façam parte ou não do programa.
- 7.2. Portas que dão para a parte externa somente contam como ventilação se puderem ficar abertas sem risco à segurança (por exemplo, se há uma porta interior de tela ou uma grade de segurança, para evitar que as crianças saiam da sala sem supervisão).

Perguntas

- 7.2. A ventilação na sua sala pode ser controlada? *Se a resposta for sim, perguntar: Como isto é feito?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras						
1.1 Móveis insuficientes para atender as necessidades das crianças nos cuidados de rotina: alimentação, sono, trocar fraldas/usar banheiro, guardar os pertences das crianças e materiais para os cuidados de rotina.*	3.1 Móveis suficientes para os cuidados de rotina.	5.1 Móveis adequados para o cuidado individual de bebês e crianças pequenas (Ex.: cadeiras altas para a alimentação de bebês, ao invés de mesas comuns para as refeições; mesas e cadeiras para pequenos grupos de crianças pequenas; lugar para guardar individualmente os pertences das crianças).	7.1 Móveis usados nos cuidados de rotina estão acessíveis e são convenientes (Ex.: berços / colchonetes permitem acesso fácil para os adultos; lugar para guardar fraldas e materiais afins, próximo à mesa de troca; espaços confortáveis de uso fácil para pais, equipe e crianças maiores).			
1.2 Móveis insuficientes para as brincadeiras (Ex.: não há lugar aberto para guardar os brinquedos).*	3.2 Móveis suficientes para as brincadeiras.*	5.2 Algumas mesas e cadeiras com tamanho adequado às crianças pequenas.* NA permitido	7.2 A maioria das mesas e cadeiras usadas pelas crianças pequenas são de tamanho apropriado.* NA permitido			
1.3 Móveis em condições tão ruins que há risco das crianças se machucarem (Ex.: lascas de madeira ou pregos expostos; cadeiras com pernas instáveis).	3.3 Todos os móveis são firmes e estão em boas condições.*	5.3 Móveis facilitam a autonomia das crianças, de acordo com suas possibilidades (Ex.: degraus perto da pia; cadeira especial para crianças com necessidades especiais; prateleiras abertas e baixas para guardar os brinquedos acessíveis).	7.3 Lugar conveniente e organizado para guardar brinquedos extras.**			
	3.4 Cadeiras das crianças são confortáveis e dão sustentação (Ex.: suporte para os pés, laterais e encosto; superfícies não escorregadias; cinto de segurança se necessário)*.	5.4 Algum lugar para guardar brinquedos e materiais extras.	7.4 Lugar confortável para os adultos sentarem enquanto trabalham com as crianças.*			
		5.5 Algum lugar para os adultos sentarem durante os cuidados de rotina.*				

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

- 1.1. Exemplos de móveis para cuidados de rotina incluem: assentos para bebês, cadeiras altas de alimentação, mesas e cadeiras baixas para refeições; berços ou colchonetes para dormir; mesa para trocar fraldas e lugar para guardar os materiais para troca. A menos que todas as crianças recebam as refeições ao mesmo tempo, não há necessidade de ter uma cadeira de alimentação por criança.
- 1.2. Exemplos de móveis para brincadeiras incluem: assentos para bebês, mesas e cadeiras baixas, prateleiras baixas abertas ou engradados/cestas/caixas para guardar os brinquedos.
- 3.2. Para pontuar este indicador, deve haver: a) número suficiente de prateleiras abertas e baixas e/ou outro tipo de lugar para guardar os brinquedos; b) local suficiente para guardar todos os brinquedos acessíveis (sem haver brinquedos amontoados em um espaço pequeno).
- 3.3. Firmeza é uma característica do próprio móvel (quer dizer, não vai quebrar, cair ou desmontar quando em uso). Se os móveis firmes estão em um lugar onde podem ser facilmente derrubados, é um problema de segurança e não de firmeza dos móveis. Não seja perfeccionista demais na avaliação deste indicador. Se houver somente um problema insignificante, que provavelmente não vai criar risco à segurança, pontue este indicador. Por exemplo, se uma cadeira ou mesa estiver um pouco instável, mas não houver perigo de desmontar, ou se um sofá coberto de vinil estiver levemente desgastado, mas a espuma não está visível, então não leve em conta estes aspectos, a menos que haja um número substancial dos referidos problemas.
- 3.4. Se a maioria das crianças estiver confortável nas cadeiras de alimentação, pontue, mesmo que uma criança não esteja tão confortável quanto as outras.
- 5.2, 7.2. Cadeiras de tamanho adequado às crianças permitem que as mesmas sentem-se encostadas nas cadeiras e com os pés no chão (mas não necessariamente com toda a planta dos pés no chão). A criança não deve ser obrigada a sentar-se na ponta da cadeira para que os pés alcancem o chão. Uma mesa de tamanho adequado às crianças permite que os joelhos da criança caibam embaixo da mesa, com os cotovelos confortavelmente na superfície da mesa. Não considere de tamanho adequado às crianças pequenas, cadeiras altas de alimentação ou mesas para alimentação em grupo, nas quais as crianças pequenas precisam ser colocadas nas mesmas por um adulto.
- 5.5, 7.4. Por vezes, os educadores utilizam cadeiras pequenas ou outros móveis (como blocos ou cubos bem grandes) para se sentarem, enquanto alimentam as crianças que estão sentadas em cadeiras altas de alimentação ou em mesas muito baixas. Uma pontuação 5 pode ser dada se estes assentos forem maiores do que as mobílias infantis e se os educadores conseguem se sentar neles. Porém, para tais arranjos improvisados não se pontua 7, pois para esta pontuação, os móveis devem ser confortáveis e adequados ao tamanho dos adultos.

O assento dos adultos deve estar próximo aos móveis infantis, para não prejudicar a sua coluna enquanto auxilia as crianças nos cuidados e atividades (ex.: troca de fraldas / banheiro, refeições, brincadeiras).

** 7.3. Lugar conveniente e organizado para guardar brinquedos extras são locais específicos para guardar apenas brinquedos (por ex. almoxarifado, armários fechados dentro da sala, dentro de recipientes em prateleiras altas, etc.).

Perguntas

- 5.4, 7.3. Você usa qualquer outro brinquedo ou material além daqueles que observei? *Se a resposta é sim, perguntar:* Onde eles estão guardados? Poderia me mostrar, por favor?
- 7.1. *Se berços ou colchonetes não estão visíveis durante a observação, perguntar:* Onde estão guardados os berços ou colchonetes das crianças?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
3. Recursos para relaxamento e conforto						
1.1 Não há “materiais macios” para as crianças brincarem (Ex.: móveis estofados, áreas com tapetes, almofadas ou brinquedos macios).*		3.1 Algum tapete ou outro material macio fornecido durante as brincadeiras (Ex.: almofada, edredon, acolchoado, colocados no chão).		5.1 Área especial e aconchegante está acessível na maior parte do dia.*		7.1 Acesso a várias áreas aconchegantes e confortáveis na sala (Ex.: áreas com tapetes macios, almofadão mole para crianças pequenas sentarem, cadeira estofada ou sofá de tamanho adequado à criança).
		3.2 Três ou mais brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.*		5.2 Área aconchegante protegida de brincadeiras ativas. *		7.2 Bebês que não se locomovem são colocados na área aconchegante quando apropriado.* NA permitido.
				5.3 Muitos brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia. *		7.3 Área aconchegante usada para ler ou outra atividade calma.*

***Notas de Esclarecimento**

- 1.1. Refere-se à maciez fornecida além daquela encontrada em berços, chiqueirinhos (cercadinhos, quadrados) ou outros móveis acolchoados para cuidados de rotina.
- 3.2. Exemplos de brinquedos macios: blocos de espuma cobertos de tecido ou vinil, bonecas de pano, bichos de tecido, marionetes de pano e assim por diante. Observe se os brinquedos macios estão ao alcance das crianças e se podem ser usados pelas mesmas.
- 5.1. A área aconchegante deve fornecer bastante conforto para as crianças. Somente um tapete fino, carpete ou uma almofada não atendem a este requisito. Normalmente, uma área aconchegante inclui uma combinação de mobiliário macio, mas um único item, como um colchão ou sofá-cama, pode atender às necessidades, desde que forneça conforto substancial e necessário para crianças.
- 5.2. “Protegida” significa que a área aconchegante fica afastada dos equipamentos para brincadeiras ativas e que há (através de uma barreira) proteção para as crianças que estão engatinhando ou andando. A área aconchegante não deve ficar no centro da sala, onde há muito movimento. A equipe deve assegurar que as crianças que estão correndo ou pulando não incomodem as que estão relaxando na área aconchegante.
- A área aconchegante pode ser usada por períodos curtos como um espaço para o grupo (Ex.: para dançar ou na hora do círculo), mas deve ficar protegida das brincadeiras ativas na maior parte do dia. Se há 2 ou mais áreas aconchegantes, não é necessário que cada área atenda aos requisitos dos indicadores. Porém, sempre deve haver 1 área que *não* seja usada para brincadeiras físicas ativas. Uma combinação de todas as áreas pode ser usada para avaliar se uma área aconchegante pode ser usada na maior parte do dia.
- 5.3. Para atender ao requisito de “muitos”, deve haver pelos menos 10 brinquedos macios e pelos menos 2 por criança, caso haja mais de 5 crianças.
- 7.2, 7.3. Para pontuar, pelo menos 1 caso deve ocorrer durante a observação.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
4. Organização da sala						
1.1 Mobiliário ocupa a maior parte do espaço, deixando pouco espaço para brincadeiras (Ex.: espaço lotado com mobiliário para os cuidados de rotina; as crianças brincam principalmente em espaços pequenos, entre ou embaixo dos berços ou mesa de alimentação).		3.1 Mobiliário colocado para fornecer algum espaço aberto para brincadeiras.		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).		7.1 Espaço adequado para diferentes tipos de experiências (Ex.: amplo espaço aberto para brincadeiras ativas; espaço pequeno e aconchegante para livros ou brincadeiras mais calmas; superfícies fáceis de limpar para uso em artes ou brincadeiras que sujam).*
1.2 Graves problemas com organização da sala impedem uma supervisão adequada das crianças (Ex.: não é fácil supervisionar visualmente o sono em sala separada; área oculta, em uma sala em forma de L, usada para rotinas ou brincadeiras).*		3.2 Organização da sala permite supervisão visual das crianças sem maior dificuldade (Ex.: sala de sono separada sempre supervisionada; não há cantos fora de visão ou estantes altas que escondam as crianças).*		5.2 A organização da sala permite que a equipe veja todas as crianças de imediato (Ex.: todas as áreas de brincadeiras são facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo das refeições).*		7.2 Materiais de uso similar são guardados juntos para criar áreas de interesse (Ex.: bebês: área de chocalho ou brinquedos macios, área para engatinhar; crianças pequenas: livros, música, brinquedos para empurrar, brinquedos para manusear, área de atividade motora global).*
		3.3 A maioria dos espaços para brincadeiras é acessível às crianças com necessidades especiais NA permitido.		5.3 Áreas separadas para brincadeiras calmas e ativas (Ex.: bebês estão separados de crianças com maior locomoção; livros e brinquedos para brincadeiras calmas separados das áreas ativas).		7.3 O trânsito das pessoas pela sala não interfere nas atividades.
				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).		

***Notas de Esclarecimento**

- 1.2, 3.2, 5.2 Se há mais de um membro da equipe com o grupo o tempo todo, não é necessário que cada um possa ver todo o espaço de imediato. Porém, todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de pelo menos um dos membros de equipe. Lembre-se de que se houver 2 membros da equipe em uma sala durante a observação, mas somente 1 em determinados horários (Ex.: no início ou final do dia), este fator deve ser levado em consideração na avaliação do item.
- 7.1, 7.2 As áreas de interesse devem facilitar as brincadeiras das crianças. Os espaços e superfícies usados para brincar devem ser adequados ao tipo de material em uso. Por exemplo, blocos precisam de uma superfície estável; desenhar ou rabiscar requer uma superfície dura embaixo do papel e espaço para as crianças mexerem livremente os braços. Bebês precisam de um número menor de áreas de interesse mais flexíveis, enquanto crianças pequenas precisam de uma diversidade maior de espaços para brincar.

Perguntas

- 5.1 *Se berços ou colchonetes não estão visíveis durante a observação e a informação necessária não foi obtida durante as perguntas para o Item 2, perguntar: Onde estão guardados os berços ou colchonetes das crianças? Poderia me mostrar, por favor?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
5. Exposição de materiais para as crianças						
1.1 Não há nenhum desenho ou outro material exposto para as crianças.		3.1 Pelo menos 3 desenhos coloridos e/ou outros materiais expostos onde as crianças possam vê-los facilmente (Ex.: móveis, fotos).*		5.1 Muitos desenhos, cartazes e/ou fotografias, simples e coloridos, dispostos por toda a sala.		7.1 Fotos das crianças no grupo, suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos na altura do olhar da criança.
1.2 A maior parte do material exposto é inapropriado para a faixa etária predominante (Ex.: materiais mostrando violência ou dominados por números e letras).		3.2 Conteúdo da exposição é geralmente apropriado (Ex.: não assustador; mostra coisas que fazem sentido para as crianças).		5.2 Móveis e/ou outros objetos coloridos pendurados para as crianças olharem.*		7.2 A maioria dos desenhos estão protegidos para evitar que sejam rasgados (Ex.: envoltos em plástico transparente).
				5.3 Muitos itens expostos onde as crianças possam visualizar com facilidade, alguns de fácil alcance das crianças.		7.3 Novos materiais acrescentados ou dispostos, trocados pelo menos uma vez por mês.
				5.4 Equipe fala com as crianças sobre os materiais expostos. *		7.4 Exposição dos trabalhos feitos pelas crianças pequenas (Ex.: desenhos da mão, desenhos rabiscos).* NA permitido

*** Notas de Esclarecimento**

- 3.1. Quando o único item exposto é o papel de parede com estampas coloridas ou um mural pintado na parede, marcar este indicador, mas não o 5.1.
- 5.2. Para pontuar este indicador, os componentes de móveis e objetos pendurados devem poder se movimentar no ar. Desenhos planos pendurados na parede (ex.: colchas coloridas, desenhos feitos com recortes) não devem ser levados em consideração neste indicador. Plantas suspensas podem ser consideradas.
- 5.4. Para pontuar, pelo menos 1 ocorrência deve ser observada.
- 7.4. Qualquer trabalho feito pelas crianças pode ser considerado, inclusive páginas de livros para colorir ou de desenhar com figuras já prontas, em que as crianças pequenas tenham rabiscado.

Perguntas

- 7.3. Vocês acrescentam ou trocam os materiais expostos na sala, tal como os desenhos na parede? *Se a resposta for sim, perguntar: Com que frequência?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL						
6. Chegada / Saída						
1.1 Geralmente a recepção de crianças é negligenciada.		3.1 A maioria das crianças é recepcionada calorosamente (Ex.: a equipe parece feliz em ver as crianças; sorri; usa uma voz agradável).		5.1 Equipe recepciona cada criança e seus pais e a saída é agradável e organizada (Ex.: conversas na chegada; roupas prontas para a saída).		7.1 Ambiente cordial e calmo que encoraja os pais a ficarem na sala na hora de levar e buscar as crianças (Ex.: pais e equipe conversam enquanto a criança se acomoda; pais lêem para a criança).
1.2 A saída não é bem organizada.		3.2 A saída é bem organizada (Ex.: pertences das crianças prontos; fraldas recentemente trocadas).		5.2 Problemas de separação entre a criança e os pais são tratados com sensibilidade (Ex.: conforta-se a criança que chora, demonstra-se paciência com a criança que não está disposta a parar com a brincadeira).		7.2 Além de fornecer informações sobre rotinas de cuidado, a equipe conversa com os pais sobre coisas específicas que sua criança fez durante o dia (Ex.: brincadeiras que a criança gostou; novas habilidades da criança).*
1.3 Na chegada/saída, raramente os pais entram na área destinada aos cuidados da criança.*		3.3 Pais levam a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária. *		5.3 Registro escrito sobre a alimentação, troca de fraldas e sono dos bebês é disponibilizado diariamente aos pais. NA permitido		7.3 Registro escrito individual sobre o dia do bebê é entregue aos pais. NA Permitido
		3.4 Pais e equipe compartilham informações sobre a saúde e/ou segurança da criança (Ex.: se a criança dormiu bem; medicação; qualquer doença no grupo é notificada; qualquer ferimento é relatado).*				

***Notas de Esclarecimento**

- 1.3. Entende-se por "pais" qualquer adulto responsável pelo cuidado da criança, inclusive avós, pais adotivos ou babás.
 1.3, 3.3. Se as crianças são transportadas à creche de ônibus e *nenhum* dos pais entra na área destinada aos cuidados, pontuar 1.3 "Sim". Se *algumas* crianças são transportadas de ônibus e *alguns* dos pais geralmente entram na área destinada aos cuidados, pontuar 1.3 "Não" e 3.3 "Não".
 3.4, 7.2. Se as crianças são transportadas de ônibus, perguntar se os pais e a equipe de alguma forma compartilharam informações sobre a criança.

Perguntas

- Se nem a chegada e nem a saída são observadas, perguntar: Você pode descrever o que acontece quando as crianças chegam e vão embora? Em seguida, fazer perguntas mais específicas, se necessário, tais como?*
- 1.3, 3.3. Os pais geralmente levam as crianças para dentro da sala?
 3.2, 5.1. Quais são os preparativos para a saída das crianças?
 5.2. Se uma criança tem dificuldade ou em deixar os pais irem embora ou em deixar a creche na hora da saída, como este problema é tratado?
 7.1. Os pais ficam algum tempo na sala, quando levam e buscam as crianças?
 7.2. A equipe tem oportunidade de conversar com os pais na hora da saída? *Se a resposta for sim, perguntar: O que é discutido?*
 7.3. Os pais recebem um registro escrito sobre o dia da criança? *Se a resposta for sim, perguntar: Posso ver um exemplo?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
7. Refeições / Merendas						
1.1 Horário para refeições / merendas não atende às necessidades individuais.**		3.1 Horário das refeições / merendas atende às necessidades de cada criança (Ex.: bebês com horários individuais; crianças pequenas recebem merenda quando têm fome, antes da hora de almoço).*		5.1 Crianças são alimentadas separadamente ou em grupos bem pequenos.*		7.1 Equipe senta com a(s) criança(s) e aproveita a hora das refeições para estimular a aprendizagem (Ex.: contato visual e conversa com bebês; nomeia alimentos; encoraja as crianças pequenas a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia).
1.2 Refeições servidas não atendem às orientações de nutrição ou não são apropriadas (Ex.: alimentos que podem engasgar; comidas / bebidas muito quentes). *		3.2 Uma dieta equilibrada e apropriada à faixa etária é servida nas 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).		7.2 Equipe coopera com os pais para estabelecer bons hábitos alimentares (Ex.: planos conjuntos para ajudar à criança a largar a mamadeira; coordenam a introdução de novos alimentos).
1.3 Procedimentos sanitários básicos geralmente são negligenciados.*		3.3 Procedimentos sanitários básicos são cumpridos pelo menos na metade das situações.*		5.3 Em geral, procedimentos básicos de higiene são seguidos, com poucos descuidos somente.*		
1.4 Práticas inadequadas de alimentação são usadas (Ex.: não se segura os bebês quando alimentados com mamadeira; as crianças comem ou seguram as mamadeiras enquanto caminham, correm, brincam ou estão deitadas; as crianças são forçadas a comer).*		3.4 Supervisão adequada à idade e às habilidades das crianças (Ex.: equipe fica perto das crianças enquanto comem).		5.4 Equipe conversa com as crianças e fornece um ambiente agradável.		
1.5 Não há ajustes nas refeições / merendas para as alergias infantis a alimentos. ** NA permitido.		3.5 Alergias são observadas e substituições de alimentos e bebidas são feitas. ** NA permitido		5.5 Pais são informados sobre o cardápio.* NA permitido		

***Notas de Esclarecimento**

** 1.1. Ver exemplos no indicador 3.1.

1.2, 3.2. Determinação da adequação nutricional refere-se às orientações para bebês e crianças pequenas contidas em orientações dos órgãos competentes. Além de observar as refeições servidas, verifique também o cardápio da semana. A pontuação não deve ser influenciada por casos eventuais, nos quais as refeições não seguem as orientações, por exemplo, bolos servidos em uma festa de aniversário ao invés da merenda regular. Se não houver cardápio disponível, pedir ao educador para descrever as refeições / merendas servidas durante a última semana. Caso os pais forneçam os alimentos, a equipe deve verificar a adequação nutricional e suplementá-la se necessário.

São considerados inadequados alimentos muito quentes, tal como alimentos ou mamadeiras aquecidos no forno de microondas ou em banho-água acima de 49 graus.

(VIDE CONTINUAÇÃO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

1.3, 3.3, 5.3. Para pontuar o que você consideraria condições higiênicas dos alimentos para as crianças, considere o que *você* esperaria em termos de higiene em um restaurante. (Você comeria alimentos que tivessem caído na cadeira ou no banco do restaurante, ou gostaria que o garçom lhe servisse alimentos que já tivessem passado pela boca de sua amiga?). O perigo de disseminação de bactérias é o mesmo, ou até pior para bebês e crianças pequenas, cujo sistema imunológico é imaturo.

Procedimentos básicos para higiene:

- a. A equipe lava as mãos, mesmo quando usa luvas, antes e depois de oferecer mamadeiras ou preparar e servir alimentos às crianças. Para alimentar, a equipe deve lavar as próprias mãos em qualquer situação em que sua pele possa ter sido contaminada (Ex.: depois de pegar no colo uma criança babando ou brinquedos que uma criança colocou na boca, ou alimentar uma criança com os dedos).
- b. As crianças que se alimentam sozinhas (usando os dedos ou colher, por exemplo), devem lavar as mãos antes e depois de comer. Deve ser minimizada a recontaminação das mãos depois de lavadas, por exemplo, levando as crianças à mesa imediatamente depois de lavar as mãos.
- c. Superfícies usadas para alimentos (como a bandeja da cadeira de bebê ou o tampo da mesa) são limpas e higienizadas antes e depois das refeições.
- d. Nenhum alimento contaminado deve ser servido à criança (Ex.: alimentos perecíveis trazidos de casa que não estão refrigerados; comida / bebida deixada em água morna por mais de 5 minutos; alimentos caídos no assento da cadeira de bebê ou que foram tocados por outras crianças). Para cortar os alimentos ou alimentar as crianças, devem ser usados talheres e não as mãos.
- e. Para que o leite e o suco em mamadeiras sejam considerados higiênicos, não podem ficar fora da geladeira por mais de uma hora.
- f. Qualquer alimento servido em recipiente usando um garfo ou colher, não pode ser usado novamente em uma refeição subsequente.
- g. As áreas de preparação dos alimentos devem ficar separadas das áreas usadas para comer, brincar, das áreas dos banheiros, dos animais, dos corredores e das áreas de banho.
- h. Para informações sobre o modo adequado de armazenar e servir o leite em pó e o leite materno, consulte as orientações da vigilância sanitária e de outros órgãos competentes.
- i. Quando há mais de um educador no grupo, o responsável pelo preparo dos alimentos não deve se envolver na troca de fraldas até que os alimentos já estejam prontos.
- j. As pias destinadas à preparação dos alimentos não devem ser usadas para outros propósitos (Ex.: para lavar as mãos depois da troca de fraldas). Se for necessário usar a mesma pia para diferentes propósitos, a mesma deve ser desinfetada antes do preparo dos alimentos.

1.4. Bebês e crianças pequenas que podem se sentar independentemente e segurar as mamadeiras, podem se alimentar sozinhos.

** 1.5, 3.5 NA é permitido se não há nenhuma criança com alergia na turma observada ou se os pais fornecem todas as refeições / merendas para as crianças.

3.1. As necessidades calóricas variam bastante de uma criança para outra. Se a refeição principal não for ingerida, a merenda se torna a principal refeição; então ambas devem ser bem nutritivas.

Água potável deve ser oferecida entre refeições para as crianças que comem alimentos sólidos.

5.1. O número de crianças em um grupo bem pequeno dependerá da idade e habilidades das crianças. Bebês menores devem ser alimentados individualmente. Para bebês maiores, um pequeno grupo seria no máximo de 2 a 3 crianças. Para crianças pequenas, um pequeno grupo seria no máximo de 6 crianças. Ao determinar se um grupo é suficientemente pequeno, observe para descobrir se o tamanho do grupo permite interação positiva e apoio que as crianças receberiam em um bom ambiente. Porém, não confunda os efeitos do tamanho do grupo com outros aspectos que possam influenciar a satisfação das necessidades das crianças, tais como características da equipe ou número de membros presentes da equipe. Bebês e crianças pequenas nunca devem receber refeições em ambientes em que muitos grupos de crianças fazem as refeições em conjunto, como um refeitório.

5.5. NA se os pais fornecem todas as refeições / merendas para as crianças.

Perguntas

1.2, 3.2. O que você faz se os pais fornecem alimentos insuficientes para seus filhos ou se os alimentos por eles fornecidos não são adequados às necessidades das crianças?

1.5, 3.5. O que você faz se as crianças têm alergias a certos alimentos?

7.2. Você tem oportunidade de falar com os pais sobre a nutrição da criança? *Se a resposta for sim, perguntar: Sobre o que vocês conversam?*

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
8. 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).*			3.1 O horário de sono é apropriadamente planejado para cada criança.		5.1 O sono é personalizado (Ex.: berço / colchonete está sempre no mesmo local; práticas familiares; cobertor especial ou brinquedo macio para as crianças pequenas).		7.1 Crianças são ajudadas a relaxarem (Ex.: música suave; criança é afagada nas costas).
1.2 Pouca ou nenhuma supervisão (Ex.: não há supervisão visual e regular das crianças enquanto dormem).			3.2 Providências saudáveis para o sono / descanso (Ex.: berços / colchonetes posicionados a intervalos de pelo menos 90 cm, caso não sejam separados por alguma barreira sólida; roupa de cama limpa para cada criança).*		5.2 Crianças pequenas são gradualmente introduzidas nos horários e atividades do grupo (Ex.: lugar quieto para criança cansada adormecer mais cedo). NA permitido		7.2 Atividades para crianças que não dormem (Ex.: crianças que acordam antes das outras ou que não dormem podem realizar atividades calmas; bebês são retirados dos berços para brincar).
1.3 Crianças deixadas indevidamente em berços (ou colchonetes, etc.). (Ex.: por mais de 15 minutos enquanto acordadas, ou por mais de 2-3 minutos quando descontentes; uso do berço como castigo).			3.3 Supervisão adequada da criança durante o sono.*		5.3 Supervisão é agradável, responsiva e calorosa.*		
			3.4 Berços (ou colchonetes) são usados somente para dormir e não para brincar por períodos prolongados.				

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

Item 8. Qualquer programa, não importa a duração, deve ter alguma providência para o sono individual de bebês e crianças pequenas quando cansados. Porém, programas com duração inferior a 4 horas, em que o sono não faz parte regular do dia e as crianças não parecem cansadas, este item pode ser pontuado NA.

1.1, 3.2. Para pontuar providências apropriadas e saudáveis, crianças adormecidas não devem ser deixadas em balanços, cadeiras de bebê, etc., ao invés de serem colocadas em berços, já que aqueles equipamentos não são utilizados por uma só criança (higiene) e, geralmente, não estão protegidos das atividades de outras crianças (segurança). Porém, em caso especial, para um bebê que talvez não durma bem em um berço, seria adequado permitir que durma em outro local. Se este for o caso, assegure-se de que a criança esteja segura e protegida de crianças em atividades e que os requisitos de higiene sejam cumpridos. Pergunte ao educador se há algum motivo especial para a criança não ser colocada no berço para dormir.

No exemplo dado para o indicador 1.1, “área lotada” significa que as crianças estão colocadas em berços / colchonetes com espaçamento entre eles inferior a 90 cm, enquanto dormem. Esta distância é essencial para controlar infecções transmitidas pelo ar e assegurar que os membros da equipe tenham não dificuldade no acesso às crianças, devido a muita proximidade entre os berços. Espaçamentos menores são permitidos se os equipamentos usados para dormir estiverem separados por barreira sólida.

Bebês devem ser colocados para dormir de costas, mas depois é permitido que assumam, por si próprios, a posição preferida para dormir. É necessário um atestado médico para dispensar esta prática.

3.3. “Supervisão adequada” significa que há membros suficientes da equipe presentes para assegurar a saúde e segurança das crianças e supervisionar as crianças que estão acordadas. A equipe está alerta e supervisiona as crianças visualmente.

5.3. Se o sono não for observado, avalie a qualidade da supervisão a partir daquilo que já foi observado. Considere também as informações fornecidas pela equipe sobre como a hora de sono é supervisionada, especialmente se a equipe encarregada de supervisionar o sono não foi observada.

Perguntas

Se o sono não foi observado, perguntar: Como eu não estava aqui na hora de sono, como funciona este período? Daí, fazer perguntas mais específicas:

1.1. Onde as crianças dormem? Como os berços / colchonetes são organizados?

1.2. Quem supervisiona a hora de sono? Como ocorre a supervisão?

5.2. O que você faz se uma criança está cansada antes da hora de sono?

7.2. O que você faz se uma criança acorda antes das outras?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
9. 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).*		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 para este propósito).*		5.1 Geralmente, as condições de higiene são mantidas, havendo poucos descuidos.*		7.1 Condições sanitárias sempre mantidas.*
1.2 Problemas graves no atendimento às necessidades de troca de fralda / uso do banheiro (Ex.: fraldas raramente trocadas; crianças forçadas a sentar no vaso sanitário por muito tempo; falta de materiais como toalhas de papel, água corrente, sabonete ou desinfetante líquido).		3.2 As necessidades de troca de fralda / uso de banheiro são geralmente atendidas de maneira adequada (Ex.: atendimento individual que inclui inspeções visuais da fralda no mínimo a cada 2 horas; materiais necessários estão à mão).*		5.2 As condições de higiene são fáceis de manter (Ex.: não são usados penicos; água quente e corrente próxima à mesa de troca de fraldas e banheiros; superfícies de fácil limpeza).		7.2 Vasos sanitários e pias adequados ao tamanho das crianças. NA Permitido
1.3 Lavar as mãos é geralmente negligenciada pela equipe ou pelas crianças, depois de trocar fraldas / usar banheiro.*		3.3 Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da troca de fraldas / uso do banheiro.*		5.3 Materiais / equipamentos estão à mão e são acessíveis (Ex.: degraus para alcançar a pia e o vaso sanitário; corrimão para crianças com necessidades especiais; banheiro adjacente à sala; materiais para troca de fraldas convenientemente localizados perto da mesa usada para troca; uso confortável desta mesa pela equipe).*		7.3 Promoção de autonomia de acordo com as possibilidades da criança.**
1.4 Supervisão das crianças inadequada ou desagradável.*		3.4 Supervisão adequada à idade e capacidade das crianças.		5.4 Há interação agradável entre equipe e crianças.		

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

1.1, 3.1, 5.1, 7.1. O objetivo de manter as condições de higiene é evitar a proliferação de germes da urina ou fezes para as mãos de adultos ou crianças, para a superfície de troca de fraldas, para os recipientes dos materiais, para portas de armários ou para qualquer outra superfície que pode ser tocada pelas crianças ou equipe. O uso de luvas para trocar fraldas é opcional, mas útil. Uma nova solução de água sanitária deve ser preparada diariamente – uma colher de sopa de água sanitária para 1 litro de água (ou ¼ de xícara de água sanitária para 4 litros de água), ou deve ser utilizado um produto sanitário registrado em órgão competente brasileiro (Ministério da Saúde), de acordo com as instruções do fabricante.

As seguintes medidas são essenciais para diminuir a proliferação de doenças gastro-intestinais e devem ser consideradas ao pontuar este item:

- Separação física da área de troca de fraldas e da área de preparação de alimentos, incluindo pias separadas para cada área. Se a mesma pia precisa ser utilizada para outras atividades, além da troca de fraldas e uso do banheiro, as torneiras e pia devem ser desinfetadas com água sanitária diluída em água, após a troca de fraldas e uso do banheiro.
 - Antes de trazer a criança para o local de troca de fraldas, a equipe deve:
 - Trocar o papel de mesa (se usado) para cobrir a mesa na área que vai do ombro aos pés da criança (durante a troca, caso suje, deve ser dobrado para manter a superfície limpa).
 - Ter lenços umedecidos em quantidade suficiente para a troca de fraldas (para a limpeza da pele do bebê após a remoção da fralda e para as mãos do adulto).
 - Ter uma fralda limpa e uma sacola plástica para roupas sujas. Ter roupas limpas à mão, caso haja necessidade.
 - Ter luvas não-porosas (caso sejam utilizadas).
 - Por um pouco de creme contra assaduras em um pedaço de papel descartável ou lenço de papel (se utilizado), para então passar na criança.
 - Retirar os materiais das embalagens antes de começar a troca de fraldas.
 - A superfície da mesa usada para a troca de fraldas deve ser desinfetada após cada troca (todas as superfícies devem ser facilmente desinfetáveis – isto é, não deve haver superfícies que não possam ser limpas, como colchonetes de tecido ou fitas de segurança e as embalagens não devem ser guardadas na superfície da mesa para as trocas). Deve-se deixar a solução sanitária secar naturalmente por pelo menos 2 minutos.
 - Descartar as fraldas em uma lata com tampa que não necessite das mãos para abrir (geralmente aquela com pedal), evitando adicional contaminação de superfícies.
 - Brinquedos ou objetos tocados enquanto as fraldas são trocadas, devem ser colocados separadamente para serem higienizados.
- 1.3, 3.3. Lavar as mãos de bebês, crianças pequenas e equipe requer que se use sabão líquido e água corrente por, no mínimo, 10 segundos (cante uma música infantil relativo ao tema).
- É necessário lavar bem as mãos das crianças com sabonete líquido e água morna corrente depois de cada troca de fralda. O uso de lenços umedecidos ou anti-sépticos não substitui a lavagem das mãos, já que não removem de maneira eficaz os germes. Para evitar ferimento de uma criança em circunstâncias raras (por ex., um recém-nascido que ainda não tenha controle da cabeça, ou um bebê extremamente pesado com pouco controle do corpo), lenços umedecidos podem ser um substituto aceitável.
 - É necessário o uso de lenço umedecido para as mãos das crianças e educador depois de colocar a fralda suja, lenços ou luvas (se usadas) na lixeira com tampa acionada por pedal.
 - É necessário lavar bem as mãos com sabonete e água morna e corrente, depois de verificar as fraldas e depois de cada troca de fraldas, como passo final depois de higienizar a superfície do fraldário com uma solução desinfetante. Isto deve ser efetuado antes de tocar qualquer outra superfície na sala. Finalize a lavagem de mãos depois de borrifar a superfície do fraldário com a solução desinfetante. Se a superfície seca naturalmente por pelo menos 2 minutos e então se passa um pano, não é necessário lavar as mãos uma segunda vez
- 1.4. “Supervisão Inadequada” significa que a equipe não monitora a segurança das crianças ou não assegura que os procedimentos de higienização (como lavar as mãos) sejam seguidos.
- 3.2, 3.3, 5.1. “Geralmente” significa que os procedimentos são realizados 75% do tempo da observação e não são verificados problemas importantes. Em outras palavras, existem relativamente poucas falhas na prática, tais como não lavar as mãos de 1 criança ou deixar de desinfetar 1 vez a superfície onde são trocadas as fraldas.
- 5.3. Uma mesa de troca de fraldas que seja confortável para o uso da equipe evita lesões na coluna ou movimentos desconfortáveis; por exemplo, uma mesa com de 71,1 a 81,3 centímetros de altura com degraus para serem usados pelas crianças pequenas.
- 7.3. Ver os três primeiros exemplos do indicador 5.3.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
10. Práticas de saúde*						
1.1 A equipe geralmente não age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: lavação das mãos freqüentemente negligenciada; brinquedos e mobiliário sujos; sinais de contaminação animal em áreas externas para brincar; narizes raramente são limpos; chupetas compartilhadas pelas crianças; babadores inapropriadamente limpos e desinfetados).		3.1 A equipe geralmente age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: brinquedos que as crianças colocaram na boca são lavados diariamente; toalhas de banho e de rosto específicas para cada criança; escovas de dente guardadas para evitar contaminação; lenços de papel usados quando necessário e descartados apropriadamente; não há contaminação aparente da caixa de areia; não compartilhamento de itens pessoais, como pentes e escovas).*		5.1 Crianças recebem cuidados apropriados para satisfazer necessidades de saúde, em áreas internas e externas (Ex.: roupas apropriadas; troca de roupas molhadas ou sujas; proteção ao sol quando em áreas externas; rostos lavados; uso de avental para brincadeiras que sujam; uso de babadores para crianças que babam).*		7.1 As crianças são incentivadas a lidar independentemente com práticas de saúde (Ex.: a equipe conversa com as crianças a respeito de práticas de saúde enquanto estas estão sendo realizadas; técnicas apropriadas para lavar as mãos são ensinadas; mostra-se para as crianças como colocar seus próprios casacos; uso de livros, figuras e músicas relacionados à saúde).
1.2 É permitido fumar em áreas infantis, tanto dentro quanto ao ar livre.		3.2 Mãos das crianças e da equipe lavadas pelo menos 75% das vezes necessárias para proteger a saúde.*		5.2 As mãos das crianças e da equipe são constantemente lavadas para proteger a saúde.		7.2 Escovas de dente individuais utilizadas com crianças pequenas pelo menos uma vez por dia, em programas de período integral.* NA permitido
1.3 Crianças com doenças transmissíveis não são retiradas do contato com outras (Ex.: crianças com diarreia não excluídas do grupo).*		3.3 Roupas extras disponíveis e troca de roupa das crianças quando necessário.		5.3 A equipe é um bom modelo de práticas de saúde (Ex.: comer somente alimentos saudáveis na frente das crianças; vestir-se apropriadamente conforme o clima; unhas bem limpas).		7.3 É disponibilizada aos pais informação sobre saúde, de organizações reconhecidas (Ex.: panfletos sobre nutrição e doenças infantis de órgãos públicos, de organizações não governamentais, de universidades, Fundações, etc.).
		3.4 Todos os medicamentos são administrados apropriadamente.* NA permitido		5.4 A areia utilizada em área externa é limpa e fica coberta quando não em uso. NA permitido		

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

Item 10. Práticas de saúde associadas com troca de fraldas/uso de banheiros, refeições/merendas e sono são cobertas pelos Itens 7, 8 e 9. Deste modo, estas práticas não devem ser consideradas ao pontuar este item.

- 1.3. As razões válidas para a exclusão incluem: (1) febre com mudança de comportamento, indicando que a criança está incapacitada de participar no programa; (2) a criança requer mais cuidado do que o educador pode fornecer enquanto cuida das outras crianças; (3) a criança tem um problema, tal como diarreia, que requer exclusão para proteger as outras crianças do contágio de doenças infecciosas transmissíveis. O resfriado comum é mais transmissível antes dos sintomas aparecerem e durante a fase inicial da coriza (nariz escorrendo). Muco verde ou amarelo não é sinal de doença infecciosa transmissível.
- 3.1. “Geralmente” significa que não há problemas importantes com os procedimentos sanitários, apenas um descuido ocasional, tal como não limpar imediatamente o nariz de uma criança ou descartar um lenço inapropriadamente.
- 3.2. Ver a definição de lavar as mãos na página 11. Esta percentagem deve ser calculada separadamente para a equipe e para as crianças. Neste item, os exemplos de quando é necessário lavar as mãos de adultos e crianças incluem:
 - Na chegada ou quando a criança é transferida de um grupo para outro.
 - Quando brincam com água utilizada por mais de uma pessoa.
 - Após limpar o nariz, manipular ou tocar em fluidos corporais, tais como muco, sangue, vômito, saliva.
 - Após brincar em caixas de areia.
 - Após limpar ou lidar com lixo.
 - Após mexer com animais de estimação ou outros animais.
 - Ao administrar medicamentos (adultos).
 - Após aplicar protetor solar em cada criança.
 - Após brincadeiras que sujam as crianças.
- 3.4. A equipe somente pode administrar medicamentos que tenham sido prescritos pelo médico de cada criança em particular. A equipe só administra medicamento retirado de embalagem original e com instruções de um profissional da saúde. NA se não houver crianças requerendo medicamentos prescritos por um médico.
- 5.1. As crianças devem estar vestidas de modo que não sintam nem frio nem calor (Ex.: moletom que não seja quente ao ar livre quando o tempo estiver menos frio, roupas molhadas são trocadas nos dias frios); há áreas com sombra para as brincadeiras e as crianças usam proteção, como protetores solares, chapéus e roupas, quando ao ar livre entre 10:00 e 14:00 horas em dias nublados ou ensolarados.
- 7.2. Pontuar NA nos programas de 6 horas ou menos por dia e se não houver crianças pequenas no grupo. Se for utilizada pasta de dente, esta deve ser colocada primeiro num papel descartável e posteriormente uma pequena quantidade nas escovas de cada criança, evitando deste modo a contaminação da pasta com as escovas.

Perguntas

- 1.2. É permitido fumar em áreas infantis internas ou externas?
- 3.3. Há roupas extras disponíveis para as crianças, se necessário?
- 7.3. Você disponibiliza informações sobre saúde aos pais? *Se a resposta for sim, perguntar: Você pode me dar alguns exemplos?*

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7	
11 Práticas de segurança								
1.1	Em áreas internas há quatro ou mais riscos que podem causar ferimentos sérios.*		3.1	Não mais de 3 riscos à segurança que possam causar ferimentos sérios, em ambas áreas internas e externas.*	5.1	Não há nenhum risco à segurança que possa causar ferimentos, em áreas internas e externas.	7.1	Equipe ajuda as crianças a seguirem as regras de segurança (Ex.: equipe evita a presença de muitas crianças em escorregadores; crianças não podem subir em móveis sem a intervenção da equipe).
1.2	Em áreas externas há quatro ou mais riscos que podem causar ferimentos sérios.*		3.2	Supervisão adequada para proteger a segurança das crianças em áreas internas e externas.	5.2	Equipe geralmente prevê e age para evitar problemas de segurança (Ex.: retira brinquedos debaixo de equipamentos que se trepa; fecha portões e tranca áreas de risco para manter as crianças em espaços seguros; limpa substâncias derramadas para prevenir quedas; evita o uso de objetos quebráveis com as crianças).	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”).
1.3	Supervisão inadequada na proteção da segurança das crianças em áreas internas e externas (Ex.: equipe muito pequena; equipe ocupada com outras tarefas; não supervisão em áreas de risco potencial; falta de procedimentos para verificar a chegada e saída das crianças).		3.3	Disponibilidade de recursos essenciais para lidar com situações de emergência (Ex.: números de emergência no telefone; caixa de primeiros socorros à mão; avisos escritos sobre procedimentos de emergência; pelo menos 1 funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico, inclusive em procedimentos para vias respiratórias obstruídas e respiração artificial).				

***Notas de Esclarecimento**

1.1, 1.2, 3.1. Anotar qualquer problema que se refira à segurança na folha de pontuação. A lista de riscos abaixo não é completa.

Alguns riscos à segurança em *áreas internas*:

- Não há proteção de segurança nas tomadas; fios elétricos ao alcance das crianças.
- Fios e cordas acessíveis às crianças.
- Objetos ou móveis pesados que as crianças possam derrubar.
- Medicamentos, materiais de limpeza, inseticidas, aerosol e substâncias rotuladas com “manter fora do alcance das crianças” não ficam em locais trancados.
- Água sanitária usada em locais onde as crianças podem inalar o vapor (ex.: enquanto as crianças estão sentadas à mesa).
- Andadores com os quais uma criança se locomove ou almofadões moles (por ex. de bolinhas de isopor) usados por bebês.
- Água ou qualquer superfície quente demais acessível às crianças (por exemplo, quente demais para um adulto tocar por mais de 30 segundos ou acima de 45° C medidos por termômetro).
- Percevejos ou grampos ao alcance das crianças.
- Grades/redes/telas de berço ou chiqueirinhos (cercadinhas, quadrados) podem prender a criança (ex.: grades com separação menor que 5 cm ou redes de chiqueirinhos frágeis com lados que podem cair).

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

- j. Problemas de quedas ocasionados por tapetes com bordas soltas ou escorregadias.
- k. Aquecedores sem proteção.
- l. Escadas com vãos abertos e acessíveis (Ex.: escadas com corrimão no qual as crianças podem subir ou com espaço onde possam se enfiar e cair).
- m. Pequenos objetos que podem causar asfixia (Ex.: objetos com menos de 3 cm de diâmetro e 6 cm de comprimento, ou esferas com menos de 4,5 cm de diâmetro).
- n. Ausência de bordas de proteção, com 15 cm de altura, na mesa de troca de fraldas para impedir quedas.
- o. Colchões dos berços que não encaixam perfeitamente (por exemplo, permitem que dois ou mais dedos fiquem presos entre o colchão e a borda do berço).
- p. Brinquedos pendurados em cima dos berços de crianças que já sentam, permitindo que elas se enroscuem neles com suas pernas e mãos.
- q. Bebês colocados para dormir de bruços ou de lado, ao invés de costas.
- r. A equipe levanta os bebês ou crianças pequenas pelo braço ou mão, causando risco de ferimento nas articulações.
- s. Berços difíceis para os adultos manejarem as grades e que não possuem pelo menos 50 cm do topo do colchão ao topo da grade.
- t. Objetos de isopor, sacos plásticos ou balões de látex acessíveis às crianças.
- u. Possibilidades de acesso, sem supervisão, a qualquer recipiente de água (ex.: banheiros, baldes de 20 litros, piscinas infantis ou fontes).
- v. Como bebês mais velhos se penduram em qualquer coisa que estiver ao seu alcance, todo o mobiliário acessível deve garantir que não haja risco de tombar, balançar ou cair. Se cadeiras de balanço fazem parte da mobília na sala dos bebês, devem estar colocadas de modo que não haja possibilidades para bebês subirem. Se essas cadeiras estiverem colocadas de modo que as crianças se pendurem nelas freqüentemente, elas devem ser consideradas como risco à segurança.

Alguns riscos à segurança em *áreas externas*:

- a. Áreas de brincadeiras sem cercas ou barreiras que impeçam as crianças de saírem da área designada como segura.
- b. Acesso a ferramentas não recomendadas para crianças.
- c. Todas substâncias perigosas (Ex.: rotuladas com “Manter fora do alcance das crianças”) não estão trancadas.
- d. Presença de objetos cortantes ou perigosos.
- e. Acesso a corredores ou escadas sem seguranças.
- f. As crianças têm acesso livre a locais onde há carros e à rua.
- g. Lixo perigoso acessível.
- h. Equipamentos para brincadeiras mantidos em local alto, instáveis e com manutenção inadequada (Ex.: acima de 30 cm do chão para criança de 1 ano, acima de 60 cm para criança de 2 anos, e sucessivamente). Equipamentos com aberturas de 9 cm a 23 cm, podendo prender a cabeça de uma criança, ou com abertura de 1 cm a 2,5 cm que pode prender os dedos. Outros riscos incluem possibilidade das crianças serem beliscadas, empurradas ou caírem de locais feitos para pular não suficientemente acolchoados.

Perguntas (ITEM 11)

3.3. Que medidas vocês possuem para lidar com emergências?

Perguntas subseqüentes podem ser necessárias, tais como:

Como você lidaria com uma emergência?

Você tem alguém da equipe com treinamento em primeiros socorros de bebês e crianças pequenas, incluindo conhecimento dos procedimentos em caso de vias respiratórias obstruídas e respiração artificial?

Há uma caixa de primeiros socorros disponível para uso? Você poderia mostrá-la, por favor?

Há um telefone que você poderia usar para pedir ajuda em caso de emergência?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
FALAR E COMPREENDER						
12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem*						
1.1 Pouca ou nenhuma conversa com bebês e crianças pequenas (Ex.: a equipe geralmente conversa entre si e raramente com as crianças).		3.1 Quantidade moderada de conversa com as crianças durante o dia (Ex.: “Vamos trocar a fralda”; “Olha a bola rolando”).		5.1 Equipe freqüentemente conversa com as crianças ao longo do dia, tanto durante as rotinas como durante as brincadeiras.*		7.1 Equipe utiliza uma ampla variedade de palavras simples e precisas na comunicação com as crianças (Ex.: nomeia muitos objetos e ações diferentes; usa palavras descritivas).
1.2 Barulho constante interfere na capacidade das crianças de ouvir os outros (Ex.: música alta na maior parte do dia; muito choro o dia todo; materiais inadequados de isolamento acústico na sala).		3.2 Espaços razoavelmente quietos que permitem às crianças ouvirem os outros.		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).		7.2 Equipe participa das brincadeiras verbais das crianças (Ex.: repete sons das crianças; brinca com as palavras fazendo rima).
1.3 Equipe freqüentemente fala com as crianças de modo desagradável (Ex.: tom de voz severo; ameaças constantes; afirmações negativas).		3.3 Equipe geralmente fala com as crianças usando um tom de voz neutro ou agradável.		5.3 Comunicação verbal é personalizada (Ex.: contato visual com a criança; utilização do nome da criança; fala na linguagem simples da criança; utiliza sinais ou comunicação alternativa quando preciso).		7.3 Equipe conversa a respeito de muitos assuntos diferentes com as crianças (Ex.: fala sobre sentimentos; expressa as intenções das crianças com palavras, além de nomear objetos e ações).
		3.4 Conteúdo da conversa geralmente encorajador e positivo, ao invés de desencorajador e negativo.		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 caminhão vermelho”; “Você está em pé!”).*		

***Notas de Esclarecimento**

Item 12. Ao mesmo tempo em que os indicadores de qualidade neste item se mantêm verdadeiros em uma diversidade de culturas e indivíduos, o modo em que são expressos pode variar. Por exemplo, o tom da voz pode variar, com alguns indivíduos utilizando um tom de voz exaltado enquanto outros podem ser mais quietos. Seja qual for o estilo de comunicação pessoal dos membros da equipe em observação, as exigências dos indicadores devem ser satisfeitas, embora possa haver alguma variação de forma. Como a freqüência de interações usando a linguagem é muito importante na influência do desenvolvimento de capacidades lingüísticas da criança, pontue os indicadores com base no que é observado como prática regular durante toda a observação. Exemplos de satisfação das exigências devem ocorrer durante toda a observação, não apenas em casos isolados.

5.1. Embora possa haver variação na quantidade de conversa pelos diferentes membros da equipe, *todos* devem utilizar um tom neutro ou agradável.

5.4. Para determinar se a linguagem é descritiva, pergunte a si próprio se você seria capaz de entender o que a equipe está falando com as crianças, apenas escutando, sem olhar.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças						
<p>1.1 Pouca ou nenhuma resposta positiva às tentativas das crianças de se comunicarem por gestos, sons ou palavras.</p> <p>1.2 Equipe freqüentemente ignora ou responde negativamente às tentativas de comunicação das crianças.</p>	<p>3.1 Quantidade moderada de respostas positivas verbais ou não verbais às tentativas de comunicação das crianças ao longo do dia; pouca ou nenhuma ocorrência de ignorar as crianças ou de respostas negativas. **</p> <p>3.2 Algumas tentativas de interpretar corretamente o que a criança está tentando comunicar ao longo do dia (Ex.: a equipe tenta um outro modo de acalmar uma criança chorando, caso a primeira tentativa não funcione; esforça-se muito para interpretar palavras incompreensíveis de crianças pequenas).</p>	<p>5.1 Equipe geralmente responde positiva e prontamente às tentativas das crianças de se comunicarem (Ex.: o choro é rapidamente atendido; os pedidos verbais são atendidos; a equipe responde com interesse às comunicações das crianças durante as brincadeiras).*</p> <p>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?”).</p> <p>5.3 Equipe tem capacidade para interpretar as tentativas das crianças de se comunicarem e freqüentemente dá continuidade de forma apropriada (Ex.: “Eu sei que você está com fome; vamos fazer um lanche”. “Você está cansado de brincar com esses cubos? Aqui estão os livros. Não? Ah, você quer que eu o segure.”).</p>	<p>7.1 Equipe desenvolve diálogos na conversa com as crianças (Ex.: imita os sons do bebê, estabelecendo uma troca verbal; repete o que a criança pequena diz e permite que a criança continue se expressando).</p> <p>7.2 Equipe acrescenta mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam (Ex.: quando um bebê diz “suco”, a equipe responde “Aqui está seu suco de laranja. Está em seu copo.”). * NA permitido</p> <p>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).</p> <p>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).</p>			

*** Notas de Esclarecimento**

** 3.1 Refira-se aos itens 1.1 e 5.1 para esclarecimentos sobre quantidade moderada.

5.1 Assegure-se que a equipe está prestando bastante atenção e respondendo a todas as crianças no grupo, incluindo aquelas que menos exigem atenção.

7.2 NA permitido quando não há presença de crianças que falam.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
14. Uso de livros						
1.1 Diariamente, há menos de 6 livros apropriados para bebês / crianças pequenas, acessíveis na maior parte do dia. *		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. *		5.1 Diariamente, há pelo menos 12 livros apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que 2 livros por criança no grupo), acessíveis na maior parte do dia. *		7.1 Área de livros para crianças pequenas é organizada para uso independente. NA permitido
1.2 Livros geralmente em más condições (Ex.: livros rasgados ou incompletos; figuras rasgadas; livros rabiscados).		3.2 Quase todos os livros estão em boas condições. *		5.2 Uma seleção variada de livros está acessível. *		7.2 Equipe utiliza livros com as crianças periodicamente ao longo do dia.
1.3 Equipe não utiliza livros com as crianças.		3.3 Equipe utiliza diariamente livros com as crianças (por iniciativa da equipe ou das crianças).		5.3 Diariamente, a equipe lê livros para aquelas as crianças interessadas, individualmente ou em grupos pequenos. *		7.3 Livros são acrescentados ou trocados para manter o interesse.
		3.4 Participação encorajada somente enquanto as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.		5.4 Os momentos de leitura são aconchegantes e interativos (Ex.: o bebê está no colo durante a leitura; é permitido à criança pequena virar as páginas e apontar as figuras). *		

***Notas de Esclarecimento**

- 1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de livros apropriados: de plástico forte, de pano ou de páginas duras, com figuras apropriadas para bebês e crianças pequenas. Os livros podem ser feitos em casa ou comercialmente. Livros para crianças maiores ou adultos não contam para as exigências deste item.
- 3.1. Para pontuar o indicador, considere somente livros completos, com capas e com todas as páginas. Os livros que não são apropriados para as crianças do grupo (por ex., difícil demais, fácil demais, assustador, violento) não podem ser considerados entre os 6 livros exigidos.
- 3.2. “Boas condições” significa que o livro possui capa intacta e páginas sem rasgos e rabiscos ou folhas arrancadas. São aceitos problemas menos significativos (pequenos rasgos, pouco rabisco, marcas de mordidas), que não interferem com o uso do livro.
- 5.1 Para pontuar, nenhum dos livros pode ser violento ou assustador.
- 5.2. “Uma ampla seleção” deve incluir livros sobre pessoas de diferentes raças, idades e habilidades; animais; objetos familiares; rotinas familiares.
- 5.3. Pelo menos 1 momento de leitura deve ser observado para pontuar este indicador.
- 5.4. Para pontuar, isto deve ser observado.

Perguntas

- 7.3 Você acrescenta ou troca os livros colocados para o uso das crianças? *Se sim, perguntar:* Com que frequência você faz isto? Que tipos de livros são acrescentados?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ATIVIDADES						
15. Motora fina*						
1.1 Materiais inadequados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário. *		3.1 Alguns materiais apropriados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário. *		5.1 Muitos e variados materiais para atividades motoras finas estão acessíveis na maior parte do dia. *		7.1 Rodízio de materiais para promover variedade.
		3.2 Materiais para atividades motoras finas acessíveis na maior parte do dia.		5.2 Os materiais para atividades motoras finas estão bem organizados (Ex.: brinquedos semelhantes guardados juntos; conjuntos de brinquedos guardados em recipientes separados; brinquedos recolhidos e guardados nos seus devidos lugares).		7.2 Materiais para atividades motoras finas de diferentes níveis de dificuldade estão acessíveis (Ex.: alguns brinquedos desafiantes e outros fáceis para todas as crianças do grupo, incluindo aquelas com necessidades especiais).
1.2 Materiais para atividades motoras finas geralmente mal conservados.		3.3 Materiais para atividades motoras finas geralmente bem conservados.				

*** Notas de Esclarecimento**

1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de materiais apropriados para atividades motoras finas:

- Bebês: brinquedos de agarrar, caixa de atividades¹⁹, potes em tamanho decrescentes para serem encaixados um no outro, recipientes para serem enchidos e esvaziados, brinquedos com textura, argolas musicais que ficam suspensas sobre o berço.
- Crianças pequenas: jogos de formas, cordão de contas comprido, tabuleiro para encaixe de peças, quebra-cabeças simples, contas que se encaixam uma na outra, jogo de argolas, brinquedos que cabem um dentro do outro, blocos grandes ou médios que podem ser enfiados um dentro do outro, giz de cera,

5.1. “Muitos” quer dizer materiais em número suficiente para as crianças usarem sem haver competição excessiva.

“Variados” quer dizer materiais que requerem diferentes habilidades (tais como agarrar, mexer, virar, puxar, empurrar, tocar com o dedo, ajuntar, segurar em pinça, rabiscar). Os materiais devem variar também na cor, tamanho, forma, textura, som e ação.

Perguntas

7.1. Você tem algum material extra para atividade motora fina que usa com as crianças? *Se a resposta for sim, pergunte: Você poderia mostrá-los para mim, por favor?*

¹⁹ (N. do T). Uma caixa de atividades (*busy box* em inglês) é um grande cubo, com cada lado contendo uma “atividade” para a criança, como botões para apertar reproduzindo sons de animais, chaves para abrir portas, buracos com formas geométricas para que sejam colocadas figuras com as mesmas formas, relógio de brincadeira, pequenas contas que se mexem, etc.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
16. Atividade Física *						
1.1 Não há espaço interno ou externo para atividades físicas regulares. *		3.1 Espaço sem obstáculos oferecido para atividades físicas em área interna, na maior parte do dia (Ex.: bebês pequenos podem se mover livremente pelo carpete; crianças podem engatinhar e andar).		5.1 Área externa de fácil acesso, onde bebês / crianças pequenas são separados de crianças mais velhas, é usada pelo menos uma hora por dia, ao longo do ano, exceto quando o tempo estiver ruim.*		7.1 Espaço externo tem dois ou mais tipos de superfícies que permitem diferentes tipos de atividades (Ex.: grama, carpete para uso externo, superfície emborrachada ou de madeira).
1.2 Não há equipamentos / materiais apropriados. *		3.2 Algum espaço externo usado para atividades físicas por bebês / crianças pequenas, pelo menos três vezes por semana, ao longo do ano, exceto quando há tempo muito ruim. *		5.2 Área grande para atividade ativa, não lotada de crianças ou atravancada. *		7.2 Em área externa há proteção contra elementos naturais (Ex.: sombra no verão, sol no inverno, quebra vento, bom escoamento de água).
1.3 Equipamentos / materiais geralmente mal conservados.		3.3 Alguns materiais / equipamentos apropriados usados diariamente; materiais / equipamentos geralmente bem conservados. *		5.3 Grande número de materiais e equipamentos para atividade física, de modo que as crianças tenham acesso sem longos períodos de espera.		7.3 Materiais usados diariamente estimulam várias habilidades motoras globais (Ex.: engatinhar, andar, balançar, subir, brincadeiras com bola).
				5.4 Alguns equipamentos que podem ser usados por cada criança, inclusive aquelas com necessidades especiais, do grupo.		
				5.5 Todo espaço e equipamento são apropriados para as crianças. *		

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

*** Notas de Esclarecimento**

Item 16. A atividade física exige que as crianças sejam ativas para desenvolverem suas habilidades motoras globais. Não devem ser consideradas atividades físicas ativas: colocar as crianças em andadores, balançá-las em balanços ou deixá-las brincando na caixa de areia. Deve-se permitir que bebês, que ainda não se locomovem, movam-se livremente o máximo que eles puderem, por exemplo, sobre um cobertor ou outra superfície segura. Deve-se dar às crianças que engatinham ou andam oportunidades apropriadas, conforme seu desenvolvimento, para praticar habilidades motoras globais.

1.1, 1.2, 3.3, 5.5. Espaços apropriados, internos e externos, e equipamentos / materiais apropriados devem ser seguros para bebês e crianças pequenas. Por exemplo, superfícies almofadadas em áreas onde há chance de quedas, devem ser adequadas; equipamentos não devem permitir quedas de lugares altos; não deve haver bordas afiadas, com farpas, pontudas ou com risco das crianças ficarem presas.

1.2, 3.3, 5.5. Exemplos de materiais e equipamentos apropriados:

- Bebês: colchonetes ou cobertores para uso externo, equipamentos de exercícios no berço para bebês pequenos, brinquedos pequenos de empurrar, bolas, coisas robustas para se apoiar e balançar o corpo, rampa para engatinhar.
- Crianças pequenas: triciclos e carrinhos de andar sem pedais, brinquedos grandes com rodas para puxar e empurrar, bolas, almofadões, equipamento de subir e descer apropriado para a idade, escorregador, gangorra, almofadas ou tapetes para cambalhotas, túneis e caixas grandes de papelão.

3.2. As crianças devem estar vestidas de maneira apropriada e devem ser levadas para fora para brincar, exceto naqueles poucos dias de tempo realmente ruim.

5.1. O espaço externo deve ser de fácil acesso para os adultos e crianças que fazem parte do grupo. No que diz respeito ao acesso, deve-se levar em consideração tanto as crianças cujo desenvolvimento se dá de maneira típica, como aquelas com necessidades especiais que fazem parte do grupo. As exigências para o acesso variam de acordo com a capacidade das crianças e adultos que regularmente fazem parte da instituição.

5.2. Se há duas ou mais áreas de atividade física ativa usadas com as crianças, pontue este indicador baseando-se naquilo que as crianças normalmente fazem. Por exemplo, se a área interna é pequena e lotada, mas é usada mais frequentemente do que uma área externa espaçosa e desobstruída, não pontue. Se o oposto é verdadeiro, pontue.

Perguntas

1.1, 3.1, 3.2, 5.1. Há alguma área para atividade física ativa usada por este grupo, incluindo áreas internas e externas? *Se a resposta for sim e essa área não tenha sido observada, pergunte: poderia me mostrar essa área, por favor? Com que frequência ela é usada e por quanto tempo?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
17. Arte *						
1.1 Não fornecimento de materiais apropriados para atividades de artes, para uso das crianças. *		3.1 Uso pelas crianças de alguns materiais de artes pelo menos uma vez por semana. NA permitido		5.1 Materiais de artes para crianças mais novas são oferecidos três vezes por semana; e, para as mais velhas, diariamente. NA permitido		7.1 Uma variedade de materiais de artes é introduzida de acordo com a capacidade das crianças (Ex.: giz de cera e canetas para as mais novas; tintas e massinha de modelar para crianças em torno de dois anos em diante).
1.2 Uso de materiais de artes tóxicos ou não seguros (Ex.: espuma / creme de barbear, glitter, canetas de tinta não lavável, tintas acrílicas ou à óleo, materiais com os quais as crianças podem se engasgar, como bolinhas de isopor ou contas pequenas).		3.2 Todos os materiais de artes usados pelas crianças não são tóxicos, são seguros e apropriados para a idade. *		5.2 Expressão individual é encorajada (Ex.: expectativas baseadas nas habilidades das crianças; não se pede para as crianças copiarem de um modelo; não são usados livros para colorir e desenhos para serem copiados).		7.2 Acesso aos materiais baseado nas habilidades das crianças (Ex.: materiais acessíveis para crianças mais novas sob supervisão atenta; materiais bem simples, como giz grande ou lápis de cera grande, acessíveis para crianças de dois anos).
		3.3 Não se exige a participação das crianças; há atividades alternativas disponíveis.		5.3 Equipe facilita o uso apropriado dos materiais (Ex.: fixar o papel para rabiscar; fazer adaptações de equipamento quando necessário; encorajar crianças a pintarem no papel e não comerem a tinta).		

*** Notas de Esclarecimento**

Item 17. Dê a pontuação NA para este item se todas as crianças do grupo tiverem menos de 12 meses. No entanto, se atividades artísticas são usadas com bebês, então o item deve ser pontuado e indicadores específicos (3.1 e 5.1) serão pontuados NA.

1.1, 3.2. Exemplos de materiais apropriados de artes: giz de cera, canetas coloridas, tintas para dedo e de pincel, massinha de modelar, materiais para colagem de diferentes texturas. Com crianças menores (em torno 12 a 18 meses), somente materiais mais simples devem ser usados. Outros materiais devem ser usados conforme a criança adquire habilidade para usá-los apropriadamente.

Todos os materiais devem ser não tóxicos e seguros. Pontue este item somente se os materiais de artes forem usados pelas crianças. Materiais comestíveis (como chocolate, macarrão seco, pipoca, etc.) não devem ser considerados materiais de artes, porque passam uma mensagem errada sobre o uso apropriado de alimentos. As possíveis conseqüências, do uso de comida como material de artes, para a saúde (questões de higiene), para a segurança (por ex., risco de engasgar) e para a supervisão devem ser levadas em consideração nos itens 10, 11 e 25.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
18. Música e movimento						
1.1 Crianças não têm experiências musicais ou de 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).		5.1 Diariamente, há vários brinquedos e/ou instrumentos musicais com sons agradáveis, acessíveis durante a maior parte do dia. *		7.1 Há muitos brinquedos ou instrumentos musicais, para oferecer variedade.
1.2 Música alta durante a maior parte do dia, interferindo nas atividades (Ex.: música de fundo constante, o que torna difícil conversar em tons normais; música eleva o índice de barulho).		3.2 Diariamente, a equipe introduz pelo menos uma atividade musical (Ex.: cantar músicas com as crianças; música suave durante o sono; música para dançar).		5.2 Equipe canta informalmente com as crianças, diariamente.*		7.2 Vários tipos de música são usados com as crianças (Ex.: música clássica e popular; músicas de diferentes culturas; músicas cantadas em línguas diferentes).
		3.3 Não se exige a participação das crianças nas atividades musicais em grupo; há atividades alternativas disponíveis.		5.3 Além de cantar, a equipe proporciona outras experiências musicais, diariamente (Ex.: fitas cassetes ou CD; tocar violão para as crianças; tocar música durante o sono ou para dançar).		7.3 Equipe encoraja as crianças a dançarem, baterem palmas ou acompanharem cantando (Ex.: dança junto com a música enquanto segura um bebê; bate palma no ritmo da música com crianças pequenas; participa nas atividades musicais com as crianças).
				5.4 Ouvir música é usado durante momentos específicos e com um propósito positivo (Ex.: tocar música calma durante o sono; tocar música para dançar ou cantar).		

Notas de Esclarecimento

1.1 Exemplos de materiais para uso em experiências musicais / de movimento: vitrola / toca-fitas / aparelho de CD; variedade de fitas, discos e CD's; caixas de música; brinquedos e instrumentos musicais; instrumentos musicais caseiros, desde que seguros, tais como chocalhos de areia ou de pedrinhas feitos com garrafas de plástico com tampas fechadas de modo seguro.

5.1 "Vários" quer dizer pelo menos 10 brinquedos musicais.

5.2 Para pontuar, este indicador deve ser observado pelo menos uma vez durante as observações.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
19. Blocos *						
1.1 Não há materiais disponíveis para brincadeiras com blocos.*		3.1 Diariamente, está acessível pelo menos um conjunto de blocos (6 ou mais blocos do mesmo tipo).*		5.1 Diariamente, na maior parte do dia, estão acessíveis pelo menos dois conjuntos de blocos (10 ou mais blocos por conjunto) de diferentes tipos.*		7.1 Diariamente, na maior parte do dia, estão acessíveis, pelo menos 3 conjuntos (10 ou mais blocos por conjunto) de diferentes tipos.*
		3.2 Diariamente, alguns acessórios para brincadeiras com blocos estão acessíveis.*		5.2 Blocos e acessórios separados por tipo.		7.2 Variedade de acessórios incluindo brinquedos de transporte de pessoas e de animais.
		3.3 Blocos e acessórios estão acessíveis durante a maior parte do dia.		5.3 Espaço usado para crianças pequenas brincarem com blocos está fora do caminho de trânsito e tem uma superfície estável. NA permitido		7.3 Equipe realiza com as crianças brincadeiras simples com os blocos.*

*** Notas de Esclarecimento**

Item 19. Pontue NA, se todas as crianças do grupo tiverem menos de 12 meses de idade.

1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 7.1. Exemplos de materiais para brincadeiras com blocos: blocos macios; blocos leves de diversos tamanhos, formas, cores; grandes blocos de cartolina; acessórios tais como recipientes para encher e esvaziar, caminhões ou carros e animais de brinquedo. (NOTA DAS REVISORAS: Entende-se por blocos peças tridimensionais, vazadas ou não, para brincadeiras de construções e faz de conta, ressaltando-se a importância de tamanho e peso adequados para a faixa etária.)

Lembre-se que blocos que se fixam uns aos outros, como Lego, são considerados no item 15 (Atividade motora fina) e não devem ser levados em consideração aqui.

7.4. Para pontuar, este indicador deve ocorrer pelo menos uma vez durante a observação.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
20. Brinquadeira de faz de conta						
1.1 Não há materiais acessíveis para brincadeiras de faz de conta. *		3.1 Alguns materiais apropriados para a idade estão acessíveis para brincadeiras de faz de conta, incluindo bonecas e animais macios. *		5.1 Diariamente, estão acessíveis muitos e variados materiais para brincadeiras de faz de conta, apropriados para a idade. *		7.1 Materiais e objetos representam diversidade (Ex.: bonecas de diferentes raças / culturas; equipamento usado por pessoas de diferentes culturas ou com necessidades especiais).
		3.2 Diariamente, os materiais estão acessíveis durante a maior parte do dia.		5.2 Materiais e objetos representam o que a criança vive no seu cotidiano (Ex.: atividades domésticas, trabalho, transporte).		7.2 Materiais e objetos fornecidos às crianças pequenas para uso em brincadeiras ativas de faz de conta em áreas externas ou em outras áreas grandes.
				5.3 Materiais organizados por tipo (Ex.: pratos de brinquedo em recipientes separados; bonecas guardadas juntas; chapéus e bolsas penduradas em ganchos).		NA permitido
				5.4 Alguma mobília de brinquedo do tamanho adequado para crianças pequenas (Ex.: pia ou fogão pequeno, carrinho de		7.3 Equipe brinca de faz de conta com as crianças (Ex.: fala com a criança em telefone de brinquedo; nina e conversa com uma boneca-bebê).*

*** Notas de Esclarecimento**

1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de materiais para brincadeiras de faz de conta:

- Bebês: bonecas, animais macios, potes e panelas, telefones de brinquedo.
- Crianças pequenas: roupas e fantasias para vestir; mobília de casa do tamanho da criança; equipamento para cozinhar e comer, tal como potes e panelas, pratos, colheres; comida de brinquedo; bonecas e seus mobiliários; animais macios; pequenas casas de brinquedo com acessórios; telefones de brinquedo.

5.1. Para bebês, “muitos” significa a presença de 3 a 5 dos exemplos da lista de material acima. Para crianças pequenas, significa dois ou mais de cada exemplo de brinquedo mencionado na lista de material. No entanto, pode haver menor número de um tipo de brinquedo e maior de outro tipo, desde que a maioria esteja representada.

7.3. Para pontuar, este indicador deve ocorrer pelo menos uma vez durante a observação.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
21. Brincadeira com areia e água *						
1.1 Não há brincadeiras com areia ou água para crianças de 18 meses ou mais. NA permitido		3.1 Há algumas brincadeiras com areia ou água, tanto externa como internamente pelo menos uma vez a cada duas semanas.		5.1 Brincadeiras na areia ou água pelo menos uma vez por semana.		7.1 Diariamente, há brincadeiras com areia ou água.
		3.2 Supervisão atenta durante brincadeiras com areia / água. *		5.2 Variedade de brinquedos usados nas brincadeiras com areia / água. *		7.2 Atividades diversas são realizadas com areia ou água (Ex.: a água é usada, em dias diferentes, para lavar bonecas, para usar brinquedos flutuantes, para colocar água em diferentes recipientes).
		3.3 Alguns brinquedos para areia / água são usados. *		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).		

• **Notas de Esclarecimento**

Item 21. Pontue NA se todas as crianças tiverem menos do que 18 meses. As possíveis conseqüências, para a saúde, segurança e supervisão, de se usar areia ou água com crianças abaixo de 18 meses, devem ser levadas em consideração nos itens 10, 11 e 25.

Além da areia, podem ser considerados outros materiais de grãos finos, que permitem facilmente cavar e despejar, tais como terra esterilizada ou palha finamente picada. Materiais que oferecem perigo para crianças nesta idade, tais como feijão, pedras pequenas, bolinhas de isopor, milho e farinha, não devem ser considerados como substitutos para areia.

Brincadeiras com água podem ser oferecidas usando-se mangueiras, regadores, ou recipientes para água.

Brincadeiras com areia e água exigem que a equipe forneça materiais apropriados para tais atividades. Permitir que as crianças brinquem em poças de água ou cavem na lama do pátio, não preenchem os requisitos deste item.

3.2. Se não for observado, baseie a pontuação em supervisões observadas em outras atividades.

3.3, 5.2. Exemplos de brinquedos que podem ser usados com areia e água: utensílios de cozinha, pá e balde, carrinhos e caminhões, brinquedos que flutuam, recipientes de plástico.

Perguntas

1.1. As crianças brincam com areia ou água? *Se a resposta for sim, pergunte:*

3.1, 5.1, 7.1. Com que freqüência?

3.3, 5.2. As crianças usam brinquedos durante as brincadeiras com areia ou água? Poderia descrevê-los, ou mostrá-los para mim, por favor?

7.2. Algum outro material ou atividade é utilizado para as brincadeiras com areia ou água, além do que eu já vi hoje? Você poderia falar sobre isso, por favor?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
22. Natureza / Ciências						
1.1 Não há figuras, livros ou brinquedos que representem a natureza de maneira realista (Ex.: animais são mostrados somente como personagens de desenhos animados ou como seres fantásticos).		3.1 Há algumas figuras, livros ou brinquedos que representam a natureza de maneira realista; todos são apropriados para a fase de desenvolvimento das crianças (Ex.: cartazes, não assustadores, mostrando claramente animais reais; exemplares realistas de animais de brinquedo).		5.1 Vivência externa com a natureza oferecida pelo menos duas vezes por semana (Ex.: bebês colocados em cobertor sobre a grama; crianças pequenas explorando flores e árvores no jardim ou parque; passeios com as crianças em carrinhos, onde a equipe mostra coisas naturais). *		7.1 Equipe mostra interesse e respeito pela natureza (Ex.: é cuidadosa com os animais; ajuda as crianças a lidarem cuidadosamente com natureza; leva as crianças para fora em diferentes climas).
1.2 Não há oportunidades para as crianças vivenciarem a natureza (Ex.: nenhuma exposição a árvores, grama ou pássaros; não há plantas ou animais vivos dentro de sala; não há conchas ou outros objetos naturais).		3.2 Materiais acessíveis diariamente.		5.2 Algumas experiências diárias com plantas ou animais vivos em áreas internas (Ex.: observar plantas na sala; pela janela, equipe mostra árvores, flores ou pássaros; crianças visitam um aquário).		7.2 Materiais naturais / científicos estão bem organizados e em boas condições de uso (Ex.: coleções guardadas em recipientes separados; gaiolas dos animais limpas).
		3.3 Diariamente, há algumas oportunidades para as crianças vivenciarem o mundo natural, seja interna ou externamente. *		5.3 Eventos do cotidiano usados como base para o aprendizado de natureza / ciências (Ex.: falar sobre o clima; mostrar insetos ou pássaros; fazer bolhas de sabão; observar a chuva ou a neve caindo).*		

• **Notas de Esclarecimento**

- 3.3. A intenção deste indicador é que as crianças tenham oportunidades para interagir com a natureza. Isso pode ocorrer seja levando as crianças para fora, para verem ou vivenciarem coisas naturais como árvores, grama e pássaros, seja através de experiências com a natureza na área interna, tais como através de plantas, um aquário, animais de estimação do grupo, ou observando pássaros bebendo água em um bebedouro na janela.
- 5.1. Para pontuar este indicador, as experiências infantis em áreas externas devem incluir plantas e/ou animais vivos.
- 5.3. Para pontuar este indicador, pelo menos uma ocorrência deve ser notada durante a observação.

Perguntas

- 5.1. Com que frequência as crianças são levadas para fora? Você poderia descrever alguma experiência delas com a natureza quando estão lá fora?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador*						
1.1 Materiais usados não são apropriados para o nível de desenvolvimento da criança (Ex.: materiais violentos e com conteúdo sexual explícito, personagens ou histórias assustadoras, materiais muito difíceis).		3.1 Todos os materiais usados são apropriados ao nível de desenvolvimento da criança, não são violentos e contemplam diversas culturas.		5.1 Materiais usados são limitados àqueles considerados “bom para crianças” (Ex.: histórias, músicas e danças simples, jogos de computadores bem simples, mas que a maioria não seja de desenhos animados).		7.1 A maioria dos materiais encoraja o envolvimento ativo (Ex.: crianças podem dançar, cantar ou fazer exercícios assistindo o vídeo; programa de computador é de interesse das crianças).
1.2 Atividade alternativa não permitida enquanto TV / vídeo / computador está sendo usado (Ex.: todas as crianças devem assistir ao vídeo ao mesmo tempo).		3.2 Pelo menos uma atividade alternativa acessível enquanto TV / vídeo / computador está sendo usado (Ex.: as crianças não precisam sentar em frente à TV e podem fazer outra atividade).		5.2 Várias atividades alternativas acessíveis para escolha livre, enquanto TV / vídeo / computador está sendo usado.		7.2 Materiais são usados para apoiar e para ampliar interesses e experiências atuais das crianças (Ex.: vídeo sobre festividades típicas, no período em que ocorrem, tal como festa junina; vídeo mostrando experiências cotidianas das crianças).
1.3 Uso de televisão, vídeo e/ou computador com crianças abaixo de 12 meses. * NA permitido		3.3 O tempo permitido para que crianças acima de 12 meses usem TV / vídeo ou computador é limitado (Ex.: uso da TV / vídeo limitado a 30 minutos por dia, em um programa de período integral; uso de computador limitado a turnos de 10 minutos). *		5.3 Equipe envolve-se ativamente no uso de TV, vídeo ou computador (Ex.: assiste e discute o vídeo com as crianças; realiza atividade sugerida pelo programa da TV educativa; ajuda a criança a aprender a usar o computador apropriadamente).		
<ul style="list-style-type: none"> • Notas de Esclarecimento 						
<p>Item 23. Tendo em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências práticas com o mundo real, o uso de TV, vídeo e computador não é exigido. Se TV, vídeo e computador não são usados, pontue NA para este item. Se não foi observado, pergunte sobre o uso de TV, vídeo e computadores, desde que geralmente são compartilhados por várias turmas, mas poderia não estar presente durante o período de observação.</p> <p>Como novos produtos audiovisuais são constantemente desenvolvidos, considere todos os materiais ou equipamentos audiovisuais usados com as crianças, mesmo se não explicitamente citados. Por exemplo, materiais em DVD e jogos eletrônicos poderiam ser considerados para a pontuação. O uso de programas de rádio também é levado em consideração neste item.</p>						
<p>1.3, 3.3. Pontue o escore 1 quando esses materiais são usados com crianças abaixo de 12 meses. Qualquer uso destes com crianças pequenas deve ser limitado.</p>						
<p>Perguntas</p> <p>1.1, 3.1, 5.1, 7.1. Você usa TV, vídeo, computadores ou outros materiais audiovisuais com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: Como eles são usados? Como você escolhe os materiais?</p> <p>1.2. Há alguma outra atividade acessível para as crianças, enquanto a TV ou vídeos estão sendo usados?</p> <p>3.3. Com que frequência você usa TV, vídeo ou computadores com as crianças? Durante quanto tempo eles ficam disponíveis?</p> <p>5.3. Como é feita a supervisão enquanto as crianças assistem TV ou usam o computador?</p> <p>7.1. Algum material usado encoraja o envolvimento ativo das crianças? Você poderia me dar alguns exemplos, por favor?</p> <p>7.2. O uso da TV, vídeo e computadores está relacionado aos tópicos da turma ou a outras coisas que as crianças se interessam? Você poderia explicar, por favor?</p>						

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
24. Promoção de aceitação da diversidade *						
1.1 Não se observa evidência de diversidade racial ou cultural nos materiais.		3.1 Pelo menos 3 exemplos de diversidade cultural ou racial observada nos materiais (Ex.: bonecas, livros, figuras multirraciais ou multiculturais; músicas de diversas culturas em fitas cassetes ou CDs; em regiões bilingues, alguns materiais acessíveis na língua materna das crianças). *		5.1 Muitos livros, figuras e materiais mostrando diversidade (Ex.: pessoas de diferentes raças, culturas, idades, capacidades e gênero em papéis não estereotipados).*		7.1 Imagens sem discriminação de sexo em figuras ou livros acessíveis para as crianças (Ex.: homens e mulheres, meninos e meninas desempenhando papéis e funções semelhantes).
1.2 Materiais que apresentam diversidade mostram apenas estereótipos negativos (Ex.: raças, culturas, idades, capacidades ou gêneros mostrados negativamente).		3.2 Materiais mostram a diversidade de maneira positiva.		5.2 Bonecos representando pelo menos 3 raças (Ex.: tons de pele ou traços faciais).		7.2 Consciência cultural mostrada em uma variedade de atividades (Ex.: vários tipos de música, celebração de feriados e costumes de diferentes culturas, comida de diferentes etnias).
1.3 Equipe manifesta preconceito (Ex.: contra uma criança ou adulto de outro grupo racial ou cultural; contra uma pessoa com necessidades especiais).		3.3 Não há manifestações de preconceito <i>ou</i> há intervenções apropriadas da equipe para neutralizar preconceito mostrado pelas crianças ou outros adultos (Ex.: explica semelhanças e diferenças; estabelece regras para um tratamento de igualdade ao outro).				

***Notas de Esclarecimento**

Item 24. Ao avaliar a diversidade nos materiais, considere todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo figuras e fotos que estejam à mostra, livros, quebra-cabeças, jogos, bonecos, personagens usados para brincadeiras com blocos, fantoches, fitas cassetes ou CDs, programas de computador, vídeos.

3.1, 5.1. Se os materiais são difíceis de achar ou observar na instituição, pontue os indicadores 3.1 e 5.1 com Não.

5.1. O observador deve encontrar pelo menos 10 exemplos de diversidade em livros, figuras e materiais que possam ser facilmente usados pelas crianças (excluindo os bonecos do item 5.2).

Perguntas

7.2 Há alguma atividade que sirva para ajudar as crianças tornarem-se conscientes da diversidade? *Se a resposta for sim, pergunte: Você poderia me dar alguns exemplos?*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
INTERAÇÃO						
25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem *						
1.1 Supervisão insuficiente para garantir a segurança das crianças (Ex.: a equipe geralmente deixa crianças sozinhas e não pode ver, ouvir ou chegar até elas; há crianças sem supervisão em situações de perigo).	3.1 Equipe está perto o suficiente para ver, ouvir e facilmente chegar até as crianças, mesmo com alguns lapsos momentâneos (Ex.: quando a equipe rapidamente pega algum material no armário da sala; equipe vai até a porta do prédio para chamar alguém, enquanto as crianças estão brincando no pátio).	5.1 Equipe demonstra estar consciente do grupo todo, mesmo quando está trabalhando com uma criança ou com um grupo pequeno.	7.1 Equipe observa cuidadosamente e age freqüentemente para evitar problemas antes que eles ocorram (Ex.: traz dois exemplares do mesmo brinquedo; muda de lugar uma atividade ativa antes que ela perturbe uma atividade calma).			
	3.2 Atenção concentra-se nas responsabilidades de cuidado das crianças, e não em outras atividades ou interesses.	5.2 Equipe reage rapidamente para resolver problemas de um modo confortante e dando apoio.	7.2 Supervisão é individualizada (Ex.: supervisão com proximidade devida para crianças com maiores necessidades; mudar bebê de lugar para evitar monotonia).			
		5.3 Equipe brinca com as crianças e demonstra interesse ou aprecia o que elas fazem.	7.3 Equipe varia o tipo de supervisão para poder lidar com as diferentes necessidades das atividades (Ex.: supervisão com a proximidade devida para atividades artísticas com materiais e peças pequenos).			
		5.4 Equipe ajuda as crianças e as encoraja quando necessário (Ex.: ajuda uma criança “solta” a se envolver na brincadeira; ajuda um bebê pegar um brinquedo na estante).				

*** Notas de Esclarecimento**

Item 25. Para este item, considere a supervisão nas áreas interna e externa. Para pontuar este item, na supervisão em áreas externas, onde há vários grupos sendo supervisionados juntos, considere: todos os educadores que supervisionam atividades motoras globais; todas as crianças de idade / capacidades semelhantes àquelas do grupo que você está observando; número de adultos e crianças; se os adultos estão supervisionando adequadamente as áreas / atividades mais perigosas. Como a supervisão das mais variadas rotinas de cuidado pessoal são consideradas em itens específicos, não as leve em consideração aqui (veja os itens: 7. Refeições / Merendas; 8. Sono; 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro).

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
26. Interação criança-criança						
1.1 Pouca ou nenhuma interação adequada entre crianças (Ex.: crianças separadas em berços, balanços ou cadeiras altas de alimentação, quando acordadas; crianças pequenas em espaço pequeno superlotado e com poucos brinquedos).		3.1 Interação entre as crianças é possível durante a maior parte do dia (Ex.: bebês que não se locomovem brincam entre si com supervisão; permite-se que crianças pequenas formem pequenos grupos naturalmente).		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 necessidades especiais nas brincadeiras com outras crianças).		7.1 Equipe explica as ações, intenções e sentimentos das crianças para outras crianças (Ex.: ajuda crianças a reconhecerem expressões faciais de tristeza ou alegria; explica que a outra criança não quis fazer mal; elogia a criança por ter achado outro brinquedo igual ao que ela queria). *
1.2 Interações negativas entre crianças são ignoradas ou tratadas de maneira ríspida.		3.2 Equipe geralmente interrompe as interações negativas entre crianças (Ex.: impede que as crianças batam, mordam ou que peguem o brinquedo de outra).		5.2 Equipe serve de modelo para interação social positiva (Ex.: interações calorosas e afetivas; usa toques gentis; é educada com as crianças e não autoritária).		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 dois anos por trazerem em conjunto as cadeiras para a mesa). *

***Notas de Esclarecimento**

7.1. Para pontuar este indicador, pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.

7.2. Para pontuar este indicador, pelo menos uma ocorrência deve ser observada.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
27. Interação equipe-criança *						
1.1 Interação é impessoal ou negativa (Ex.: a equipe raramente responde, sorri, fala ou ouve às crianças).		3.1 Ocasionalmente há sorrisos, conversas e afetos com as crianças ao longo do dia.		5.1 Interações positivas freqüentes entre a equipe e a criança, ao longo do dia (Ex.: inicia brincadeiras físicas e verbais; responde quando a criança inicia interações; mostra prazer na atividade da criança).		7.1 Interação de acordo com o humor e necessidades de cada criança (Ex.: interação mais calma com crianças cansadas; interação mais ativa com crianças que gostam de brincar; tranquilizadora com crianças com medo).
1.2 Quantidade desproporcional de atenção positiva é dada às crianças (Ex.: equipe tem uma criança favorita que recebe muito mais atenção do que as outras).		3.2 Equipe geralmente responde de maneira solidária ao ajudar crianças que estão machucadas, com raiva ou irritadas. *		5.2 Equipe e crianças estão geralmente relaxadas, o tom de voz é agradável e há sorrisos freqüentes.		7.2 Equipe é geralmente sensível aos sentimentos e reações das crianças (Ex.: evita interrupções abruptas, avisa o bebê que vai pegá-lo).
1.3 Contato físico não é caloroso ou responsivo, ou é ríspido.		3.3 Não há interação ríspida, seja física ou verbal, entre a equipe e as crianças.		5.3 Várias demonstrações de contato físico caloroso durante todo o dia, como pegar no colo, abraços e carícias.		
		3.4 Algum afeto físico, caloroso e responsivo, ao longo do dia durante a rotina diária ou brincadeiras (Ex.: segura a criança gentilmente enquanto lê uma história; afaga a criança enquanto ela toma mamadeira).				

***Notas de Esclarecimento**

Item 27. Enquanto os indicadores de qualidade neste item podem ser geralmente verificáveis em várias culturas e indivíduos, as formas pelas quais eles se manifestam podem variar. Por exemplo, contato visual direto é considerado um sinal de respeito em algumas culturas; em outras, um sinal de desrespeito. De modo semelhante, alguns indivíduos manifestam-se mais e sorriem mais que outros. Entretanto, os requisitos deste indicador devem ser alcançados pela equipe, mesmo havendo alguma variação na maneira como isto é feito.

3.2. Responder de maneira solidária significa que a equipe nota e considera os sentimentos de uma criança, mesmo que esta criança demonstre emoções que geralmente são consideradas não aceitáveis, tais como raiva ou impaciência. Os sentimentos devem ser aceitos, mas comportamentos inadequados, como bater ou jogar coisas, não devem ser permitidos. Responder de uma maneira solidária deve acontecer na maioria dos casos, mas não necessariamente sempre. Se as crianças são capazes de, rapidamente, resolverem pequenos problemas por si mesmas, então a resposta do educador não é necessária. O observador precisa obter uma impressão geral das respostas da equipe. Se pequenos problemas persistem e são ignorados ou se a equipe responde de uma maneira negativa, não pontue este indicador.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
28. Disciplina						
1.1 A disciplina <i>ou</i> é tão rígida, sendo as crianças freqüentemente punidas e restringidas, <i>ou</i> tão relaxada que há pouco controle e ordem.		3.1 Equipe nunca usa punição física ou disciplina severa.		5.1 A programação é feita para evitar conflito e promover interação adequada (Ex.: estão acessíveis vários brinquedos do mesmo tipo; criança com brinquedo favorito está protegida das outras; crianças não aglomeradas; equipe reage rapidamente aos problemas; transições tranqüilas).		7.1 Equipe ajuda crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nas outras crianças (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).
1.2 Crianças são controladas por meio de métodos severos, tais como bater, gritar, confinar a criança por longos períodos, ou retirar a comida.		3.2 Equipe <i>geralmente</i> mantém controle suficiente para evitar problemas (Ex.: para evitar que as crianças machuquem umas às outras, ou se ponham em perigo; evitar que elas sejam destrutivas).		5.2 Métodos positivos de disciplina são usados eficazmente (Ex.: redirecionar a criança de uma situação negativa para outra atividade; <i>parada forçada</i> ²⁰ raramente usada, e nunca com crianças menores de dois anos).		7.2 Equipe ajuda crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolução de problemas (Ex.: fornecendo palavras para aqueles que não falam; encorajando crianças a usarem as palavras).
		3.3 Expectativas geralmente são realistas e com base na idade e capacidade das crianças (Ex.: crianças não são forçadas a dividir as coisas, embora se converse sobre isso; não há expectativa de que as crianças esperem por muito tempo).		5.3 Atenção geralmente dada quando as crianças estão se comportando bem (Ex.: a equipe observa, sorri, ou participa enquanto crianças estão brincando, sendo alimentadas, etc.).		7.3 Equipe procura orientação de outros profissionais para resolver problemas de comportamento.
				5.4 Equipe reage de forma estável, consistente e coerente ao comportamento das crianças.		

Perguntas

- 1.1. Você acha necessário o uso da disciplina? Por favor, descreva como você mantém a disciplina.
- 7.3. O que você faz se uma criança apresenta um comportamento extremamente difícil? Você pede ajuda de outros profissionais? *Se a resposta for sim, pergunte: Você pode dar alguns exemplos de para quem você pediria ajuda?*

²⁰ NOTA DAS REVISORAS: parada forçada é tradução do termo “time-out”: o adulto interrompe uma atividade da criança e a afasta momentaneamente do local por um certo período de tempo.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ESTRUTURA DO PROGRAMA						
29. Programação*						
1.1 Programação <i>ou</i> é muito rígida, não satisfazendo as necessidades de muitas crianças, <i>ou</i> é muito flexível (caótica), faltando uma seqüência segura de eventos diários. *		3.1 Programação satisfaz as necessidades da maioria das crianças.		5.1 Programação 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).		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).
1.2 Necessidades diárias das crianças não são atendidas (Ex.: crianças chorando, refeições apressadas, atraso na troca de fralda).		3.2 Equipe fornece atividades de brincar como parte da programação diária.		5.2 Programação fornece atividades em áreas internas e externas de modo equilibrado.*		7.2 A maioria das transições entre eventos diários ocorre de maneira suave (Ex.: material da próxima atividade já pronto para uso antes da atividade iniciar; é permitido que as crianças comam imediatamente após lavarem as mãos; transições feitas gradualmente, com poucas crianças de cada vez).
1.3 Equipe não dispõe de tempo para supervisionar crianças enquanto brincam (Ex.: todo o tempo gasto com a rotina de cuidados).				5.3 Brincadeiras ativas e calmas variadas para satisfazer as necessidades infantis.		
				5.4 Não há longos períodos de espera durante a transição entre eventos diários.*		

***Notas de Esclarecimento**

Item 29. "Programação" significa seqüência de eventos diários vivenciados pelas crianças. Baseie a pontuação na seqüência real de eventos observada, e não em uma programação escrita afixada.

1.1. "Eventos diários" referem-se ao tempo para atividades internas e externas, assim como às rotinas de refeições/merendas, sono, higiene e chegada / saída.

5.2. Modo equilibrado depende das idades das crianças, suas necessidades e humores e do clima. Todas as crianças devem passar um período em áreas externas diariamente, caso o tempo permita. Período em áreas externas pode incluir atividades ativas e calmas.

5.4. Marque *Não* se as crianças têm que esperar mais do que 3 minutos sem terem nada para fazer, ou se o período de espera resulta em problemas ou perturbações óbvias para as crianças.

Perguntas

5.1. O que você faz se uma criança pequena parece cansada antes do horário do sono, ou com fome antes do horário da refeição? Os horários para o sono e para as refeições são flexíveis? Se a resposta for *sim*, pergunte: Como você lida com isso?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
30. Atividade livre *						
1.1 <i>Ou</i> há poucas oportunidades para atividade livre, <i>ou</i> a maior parte do dia é gasta com atividade livre sem supervisão.		3.1 Atividade livre ocorre diariamente, <i>tanto</i> na área interna <i>como</i> na área externa, caso o clima permita.		5.1 Atividade livre ocorre durante a maior parte do dia, <i>tanto</i> na área interna <i>como</i> na área externa, caso o clima permita. *		7.1 Supervisão usada como interação educativa (Ex.: equipe acrescenta palavras às ações das crianças; destaca características interessantes dos brinquedos). *
1.2 Equipamentos, brinquedos e materiais fornecidos para a atividade livre são inadequados (Ex.: poucos brinquedos ou brinquedos em má condição).		3.2 Alguma supervisão para garantir a segurança das crianças e para facilitar o brincar. *		5.2 Equipe ativamente envolvida para facilitar as atividades das crianças ao longo do dia (Ex.: ajuda crianças a pegarem os materiais que precisam; ajuda crianças usarem os materiais que são difíceis de manusear).		7.2 Equipe acrescenta materiais para estimular interesse durante atividade livre (Ex.: pega brinquedos que não foram usados naquele dia; varia materiais; faz atividade nova com as crianças).
		3.3 Brinquedos, materiais e equipamentos adequados estão acessíveis para a atividade livre.**		5.3 Vários brinquedos e materiais e muitos equipamentos fornecidos para atividade livre.**		

*** Notas de Esclarecimento**

Item 30. "Atividade livre" significa que se permite que a criança selecione materiais e parceiros e, na medida do possível, controle independentemente sua brincadeira. A interação com o adulto ocorre como resposta às necessidades da criança. Com crianças que não se locomovem, há a necessidade de se oferecer os materiais para que elas escolham e de levá-las para diferentes áreas, facilitando o acesso.

3.2. Pontue *Não* somente quando a supervisão é extremamente descuidada.

**3.3. 5.3. Brinquedos, materiais e equipamentos aqui se referem àqueles que possibilitam o controle independente da criança.

5.1. Exemplos de clima que não permite atividade externa seriam: dias de chuva forte, temperaturas extremamente frias ou quentes, ou dias com níveis de poluição perigosamente elevados.

7.1. Pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.

Perguntas

7.2. Você tem alguns materiais adicionais para as crianças usarem? Se a resposta for *sim*, pergunte: Com que frequência você muda os materiais na sala?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
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 sentarem para ouvir uma história em grupo).		3.1 Crianças nunca são forçadas a participarem das atividades em grupo (Ex.: é permitido que as crianças deixem o grupo quando elas quiserem e façam outra coisa).		5.1 Equipe é flexível e ajusta a atividade conforme as crianças entram ou se afastam do grupo (Ex.: há materiais suficientes para todos que quiserem participar; abre mais espaço para os que acabaram de entrar na atividade; encerra atividade quando as crianças perdem o interesse).		7.1 Atividades em grupo planejadas para maximizar o sucesso das crianças (Ex.: espaço suficiente para que as crianças não fiquem aglomeradas; participação ativa é encorajada; livro grande o suficiente para que todos possam vê-lo facilmente).
1.2 Atividades feitas em grupo geralmente não são apropriadas para crianças (Ex.: conteúdo muito difícil; crianças desinteressadas; atividades muito longas).		3.2 Atividades feitas em grupo geralmente são apropriadas.		5.2 Número de crianças para atividade em grupo é apropriado para a idade e capacidade das crianças (Ex.: grupo de 2-3 bebês; 2-5 crianças pequenas; 4-6 crianças de dois anos).		7.2 Equipe satisfaz necessidades de crianças individuais para encorajar a participação (Ex.: criança que está distraída é aflagada no colo do educador; uso de sinais é adicionado para crianças com dificuldades auditivas).
1.3 Equipe se comporta negativamente quando crianças não participam do grupo (Ex.: fica brava; usa parada forçada – vide Nota das Revisoras, Item 28).		3.3 Equipe geralmente é positiva e receptiva com as crianças durante as atividades em grupo.		5.3 Atividades alternativas acessíveis para crianças que não querem participar do grupo.		

*** Notas de Esclarecimento**

Item 31. Este item refere-se às brincadeiras e às atividades que têm como objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos, e não às atividades de rotinas. Pontue *NA* se atividades em grupo nunca são usadas. As atividades em grupo são iniciadas pela equipe e espera-se que as crianças participem. Este item não se aplica para as atividades em grupo menos formais que geralmente ocorrem durante uma atividade livre, na qual as crianças participam dos grupos porque estão interessadas em fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Exemplos de atividades menos formais feitas em grupo, incluem: leitura de um livro por algumas crianças junto com um educador ou quando algumas crianças estiverem brincando isoladamente com blocos de montar, perto uma das outras, sob supervisão de um educador.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
32. Provisões para crianças com necessidades especiais*						
1.1 Nenhuma tentativa da equipe em avaliar necessidades especiais das crianças e nem em procurar por avaliações disponíveis.		3.1 Equipe tem acesso às informações de avaliações disponíveis.		5.1 Equipe segue as atividades e interações recomendadas por outros profissionais (Ex.: médicos, terapeutas, educadores) para ajudar a criança atingir as metas estabelecidas.		7.1 A maioria da intervenção profissional ocorre durante as atividades regulares da turma.
1.2 Nenhuma tentativa da equipe para satisfazer as necessidades especiais das crianças (Ex.: não são feitas modificações necessárias na interação do educador, no espaço físico, no programa das atividades, na programação).		3.2 Pequenas modificações * feitas para atender as necessidades de crianças com necessidades especiais.		5.2 Modificações feitas, de acordo com as necessidades, no ambiente, no programa e na programação diária, de maneira que essas crianças participem das atividades com as outras.		7.2 Crianças com necessidades especiais integradas ao grupo e participantes da maioria das atividades.
1.3 Não há envolvimento dos pais para ajudar a equipe a entender as necessidades das crianças ou para definir metas para crianças.		3.3 Algum envolvimento dos pais e da equipe da sala para definir metas (Ex.: pais e educador participam de reuniões de associações de apoio às crianças com necessidades especiais).		5.3 Pais geralmente envolvidos em compartilhar informações com a equipe, em definir metas e em dar retornos sobre como o programa está funcionando.		7.3 Equipe contribui para avaliações individuais e planos de intervenção.
1.4 Muito pouco envolvimento das crianças com necessidades especiais com o resto do grupo (Ex.: crianças não comem na mesma mesa; crianças “ficam soltas” e não participam das atividades).		3.4 Algum envolvimento de crianças com necessidades especiais nas atividades que estão sendo realizadas com outras.				

*** Notas de Esclarecimento**

Item 32. Este item deve ser usado somente quando uma criança com necessidade especial identificada estiver incluída no programa. Caso contrário, pontue *NA* para este item.

3.2. “Pequenas modificações” para permitir que as crianças freqüentem a instituição, podem incluir mudanças limitadas no espaço (tais como uma rampa), na programação ou nas atividades, ou ainda incluir visitas periódicas de um terapeuta para trabalhar com as crianças.

Perguntas

Descreva como você tenta satisfazer as necessidades de crianças com necessidades especiais no seu grupo.

1.1, 3.1. Você possui alguma informação de avaliações feitas com as crianças? Como esta informação é usada?

1.2, 3.2, 5.2. Você precisa fazer alguma coisa especial para satisfazer as necessidades das crianças? Por favor, descreva o que você faz.

1.3, 3.3, 5.3. Você e os pais da criança estão envolvidos para ajudar a decidir como satisfazer as necessidades das crianças? Por favor, descreva como.

5.1, 7.1. Como você lida com serviços de intervenção, como por exemplo, terapia?

7.3. Você se envolve na avaliação da criança ou no desenvolvimento de planos de intervenção? Qual é o seu papel?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
PAIS E EQUIPE						
33. Estratégias para envolvimento dos pais						
1.1 Não há informações escritas sobre o programa para os pais.		3.1 Informações escritas sobre a administração do programa são dadas aos pais (Ex.: taxas, horários, regras de saúde para que a criança possa freqüentar o programa). *		5.1 Pais são encorajados a observar o grupo da criança antes da inscrição.		7.1 Avaliação anual do programa pelos pais (Ex.: questionários para os pais; reuniões para avaliação em grupo).
1.2 Pais desencorajados para observarem ou se envolverem no programa das crianças.		3.2 Pais e equipe compartilham algumas vezes informações sobre a criança (Ex.: recados informais; reuniões com os pais quando requeridas; algum material para os pais).		5.2 Pais são conscientizados da filosofia e abordagens do programa (Ex.: manual para os pais; políticas de disciplina; descrição das atividades; reunião para orientação dos pais).*		7.2 Encaminhamento dos pais para outros profissionais, quando necessário (Ex.: para ajuda especial aos pais; para problemas de saúde da criança).
		3.3 Alguma possibilidade dos pais ou outros membros da família se envolverem no programa das crianças.		5.3 Trocas frequentes de informações sobre a criança entre pais e a equipe (Ex.: recados informais freqüentes; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões de pais; folhetos informativos; informação disponível para pais sobre saúde, segurança e desenvolvimento infantil).		7.3 Pais envolvidos nas decisões sobre o programa juntamente com a equipe (Ex.: representantes dos pais na diretoria).
		3.4 Interações entre os membros da família e a equipe geralmente são respeitadas e positivas.		5.4 Usa-se uma variedade de alternativas para encorajar o envolvimento da família no programa das crianças (Ex.: trazer lembrança de aniversário; almoçar com a criança; participação da família em refeições / festas).		

*** Notas de Esclarecimento**

3.1, 5.2. Os materiais devem ser facilmente entendidos por todos os pais. Por exemplo, traduzir o material para outra língua, se necessário.
Perguntas

1.1, 3.1, 5.2. Alguma informação por escrito a respeito do programa é dada aos pais? O que está incluído nesta informação?

1.2, 3.3, 5.4. Existem maneiras pelas quais os pais podem se envolver com o grupo de sua criança? Por favor, poderia dar algum exemplo?

3.2, 5.3. Você e os pais dividem informações sobre a criança? Como isso é feito? Com que freqüência?

3.4. Normalmente, como é o seu relacionamento com os pais?

5.1. Os pais podem visitar o grupo antes da criança ser inscrita? Como isso é feito?

7.1. Os pais fazem parte da avaliação do programa? Como isso é feito? Com que freqüência?

7.2. O que você faz quando os pais parecem estar passando por problemas? *Se a resposta for incompleta, pergunte:* Você indica outros profissionais para ajudá-los?

7.3. Os pais são chamados a tomarem decisões sobre o programa? Como isso é feito?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
34. Estratégias para necessidades pessoais da equipe						
1.1 Não há áreas especiais para a equipe (Ex.: banheiros separados, sala de estar, sala para guardar pertences pessoais).	3.1 Banheiros separados para a equipe.	5.1 Sala de estar com mobiliário apropriado para adultos, podendo também ter outra função (Ex.: sala da administração ou de reuniões).	7.1 Área de estar separada para adultos (não é usada para outra função).			
	3.2 Algum mobiliário disponível para adultos fora do espaço destinado às crianças.	5.2 Espaço adequado para a equipe guardar seus pertences pessoais com segurança, quando necessário.	7.2 Mobiliário confortável para adultos na área de estar.			
1.2 Equipe não tem nenhum tempo distante das crianças para satisfazer suas necessidades pessoais (Ex.: não há intervalos).	3.3 Algum espaço para guardar pertences pessoais.	5.3 Diariamente, há intervalos durante a manhã e a tarde, bem como pausa para o almoço. *	7.3 Equipe tem alguma flexibilidade para decidir quando serão os intervalos.			
	3.4 Equipe tem pelo menos um intervalo diariamente.	5.4 Equipamentos e instalações para refeições/lanches da equipe (Ex.: geladeira e equipamentos de cozinha).				
	3.5 Adaptações feitas para atender as necessidades de membros da equipe portadores de necessidades especiais que estejam trabalhando na instituição. NA permitido	5.5 Adaptações feitas para atender as necessidades de membros da equipe com necessidades especiais, mesmo não havendo nenhum no momento.				

*** Notas de Esclarecimento**

5.3. Essas exigências baseiam-se em uma rotina de trabalho de 8 horas por dia, devendo ser ajustadas para períodos mais curtos.

Perguntas

1.2, 3.4, 5.3. Há algum momento durante o dia no qual você tem algum intervalo longe das crianças? *Se a resposta for sim, pergunte: Quando isso acontece?*

3.3, 5.2. Normalmente, onde você guarda seus pertences pessoais, como seu casaco ou bolsa? Como isso funciona?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
35. Estratégias para necessidades profissionais da equipe						
1.1 Não há acesso ao telefone.		3.1 Fácil acesso ao telefone.		5.1 Acesso a um amplo arquivo e espaço para guardar materiais.		7.1 Espaço bem equipado para administração do programa (Ex.: computador, impressora, foto-copiadora, secretária eletrônica).
1.2 Não há arquivos ou espaço para guardar materiais da equipe (Ex.: não há espaço para guardar o material necessário para preparo das atividades).		3.2 Acesso a alguns arquivos e espaço para guardar materiais.		5.2 Espaço separado para uso da administração. *		
1.3 Não há espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças.		3.3 Algum espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças.		5.3 Espaço satisfatório para conferências e reuniões com grupo de adultos (Ex.: espaço usado para diversas funções, sem dificultar o agendamento das reuniões; privacidade garantida; disponibilidade de mobiliário apropriado para adultos).		7.2 Espaço na instituição para reuniões individuais ou em grupo, convenientemente localizado, confortável e separado do espaço para as atividades infantis.

*** Notas de Esclarecimento**

5.2. Para pontuar este indicador, o espaço para uso da administração deve se localizar na instituição, estar aberto durante o período de atendimento e prestar serviços administrativos para o programa.

Perguntas

1.1, 3.1. Você tem acesso ao telefone? Onde?

1.2, 3.2, 5.1. Você tem acesso a algum arquivo ou espaço para guardar materiais? Você poderia descrevê-lo, por favor?

1.3, 3.3, 5.3, 7.2. Há algum espaço que você possa usar para reuniões com os pais / educadores ou para reuniões de grupo, quando as crianças estão presentes? Você poderia descrevê-lo, por favor?

5.2, 7.1 Há uma sala para uso da administração na instituição? Você poderia descrevê-la, por favor?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
36. Interação e cooperação entre a equipe *						
1.1 Não há troca de informação necessária entre os membros da equipe para atender as necessidades das crianças (Ex.: não é comunicado para o resto da equipe que uma criança foi embora mais cedo).		3.1 Alguma troca de informações básicas para atender as necessidades das crianças (Ex.: todos da equipe sabem das alergias das crianças, das instruções especiais para alimentação, das informações sobre a saúde das crianças).		5.1 Diariamente, entre os membros da equipe há troca de informações sobre as crianças (Ex.: informações sobre rotinas e brincadeiras para crianças específicas).		7.1 Pelo menos uma vez por quinzena, a equipe que trabalha com o mesmo grupo ou na mesma sala, tem regularmente reuniões conjuntas, em momentos em que não se está cuidando das crianças.
1.2 Relações interpessoais interferem nas responsabilidades da educadora (Ex.: equipe conversa entre si ao invés de cuidar das crianças, ou pessoas da equipe são secas e irritadas umas com as outras).		3.2 Interações interpessoais não interferem nas responsabilidades da educadora.		5.2 Interação entre os membros da equipe é positiva e contribui para um ambiente caloroso e de apoio.		7.2 Responsabilidades de cada membro da equipe são claramente definidas (Ex.: uma pessoa arruma os materiais para as atividades, enquanto outra recebe as crianças; uma pessoa arruma a sala para o sono, enquanto a outra termina de supervisionar o almoço).
1.3 Obrigações não distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe (Ex.: um membro da equipe recebe a maioria das obrigações, enquanto outro está relativamente livre).		3.3 Obrigações distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe.		5.3 Responsabilidades são distribuídas de modo que tanto o cuidado como as brincadeiras ocorrem de maneira tranqüila.		7.3 Instituição promove interações positivas entre os membros da equipe (Ex.: organizando eventos sociais; encorajando a freqüência do grupo em reuniões profissionais).

***Notas de Esclarecimento**

Item 36. Pontue este item se dois ou mais membros da equipe trabalharem com o grupo que está sendo observado, mesmo se eles trabalharem com o mesmo grupo em horários diferentes. Pontue NA se somente um membro da equipe trabalha com o grupo.

Perguntas

1.1, 3.1, 5.1. Você tem oportunidade de compartilhar informações sobre as crianças com outros membros da equipe que trabalham com o seu grupo? Quando e como isso acontece? De que tipo de coisas vocês conversam?

7.1. Há algum momento planejado para reunião com o colega que trabalha com seu grupo? Com que freqüência?

7.2. Como você e este seu colega decidem o que cada um fará?

7.3. O programa organiza eventos nos quais você e outros membros da equipe participam juntos? Você poderia me dar alguns exemplos?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
37. Estabilidade da equipe						
1.1 As crianças têm que se adaptar a muitos membros da equipe sem uma pessoa constante para cuidar delas (Ex.: as crianças mudam freqüentemente de um grupo para outro, com diferentes membros da equipe; muitos membros diferentes da equipe trabalhando com um mesmo grupo; muito “vai-e-vem” da equipe).		3.1 Permanência de 1-2 membros da equipe que cuidam do grupo todos os dias (Ex.: educador principal sempre presente com os diferentes assistentes; educador principal e assistente organizam a programação de modo que pelo menos um deles esteja sempre presente).		5.1 Poucas pessoas (2-3) trabalham com as crianças, além dos membros fixos da equipe (Ex.: número de voluntários ou estagiários é limitado; o mesmo “volante” trabalha com o grupo constantemente).		7.1 Um membro da equipe é responsável por um pequeno grupo de crianças (Ex.: a maioria das rotinas acontece com o membro da equipe preferido da criança; o adulto responsável pela criança planeja as atividades e se comunica com os pais).
1.2 A maioria das crianças são mudadas para novos grupos mais de duas vezes por ano (Ex.: dentro do mesmo ano, as crianças mudam de grupo, passando por três turmas; grupos são freqüentemente reorganizados para atender as inscrições e o número de crianças por grupo).		3.2 Raramente se muda as crianças para novo grupo ou novo membro da equipe mais que duas vezes por ano.		5.2 Crianças geralmente ficam com o mesmo membro da equipe e com o mesmo grupo por pelo menos um ano.		7.2 Há a possibilidade de a criança permanecer com a mesma pessoa e no mesmo grupo por mais de um ano.
1.3 Transições para novos grupos ou para novos membros da equipe são abruptas e sem preparação das crianças (Ex.: não há momentos para que as crianças conheçam o novo membro da equipe antes da mudança; não há momentos para tornar mais fácil uma nova programação ou espaço).		3.3 Algumas medidas para facilitar as transições das crianças para um novo grupo ou membro da equipe.		5.3 Orientação para um novo grupo ou para um novo membro da equipe ocorre gradualmente e com um adulto familiar presente (Ex.: educador familiar vai com a criança ao novo grupo durante pequenos períodos de atividade durante várias semanas; visita dos pais com a criança à nova sala; novo membro da equipe trabalha no grupo junto com o membro familiar, antes deste deixar o grupo).		7.3 Há número suficiente de funcionários, de modo que só membros da equipe são usados como substitutos (Ex.: “volantes” disponíveis para uso como substitutos sem comprometer a razão “número de adultos para número de crianças”).
1.4 Uso freqüente de substitutos que não conhecem as crianças ou o programa.		3.4 São raros os substitutos que não conhecem o programa ou as crianças e, raramente, eles ficam responsáveis pelo grupo.		5.4 Um grupo estável de substitutos, familiarizados com as crianças e com o programa, está sempre à disposição.		

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.1. Quantos membros da equipe trabalham com este grupo todos os dias? Quem são os membros principais que trabalham com este grupo?
 1.2, 3.2, 5.2. Como as crianças são designadas para os grupos? Com que freqüência as crianças são mudadas de grupo?
 1.3, 3.3, 5.3. Como é feita a transição para um novo grupo?
 1.4, 3.4, 5.4, 7.3. Com que freqüência é necessário o uso de substitutos? Quem são os substitutos? Como eles são treinados para serem substitutos?
 7.2. Uma criança pode permanecer com a mesma pessoa da equipe ou no mesmo grupo por mais de um ano?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
38. Supervisão e avaliação da equipe*						
1.1 Não há supervisão da equipe.*		3.1 Alguma supervisão da equipe (Ex.: diretor observa informalmente; observação feita no caso de uma reclamação).		5.1 É feita observação anual para subsidiar a supervisão.		7.1 Membros da equipe fazem auto-avaliação.
1.2 Não há retorno ou avaliação sobre o desempenho da equipe.		3.2 Algum retorno sobre o desempenho da equipe		5.2 Avaliação escrita do desempenho é compartilhada com a equipe pelo menos uma vez por ano.		7.2 Observações e retornos freqüentes são dados à equipe, além da observação anual.
				5.3 Aspectos positivos da equipe, assim como áreas que precisam ser melhoradas, são identificados na avaliação.		7.3 Retorno da supervisão é dado de maneira construtiva e com apoio.
				5.4 Ações são desenvolvidas para implementar as recomendações da avaliação (Ex.: treinamento para melhorar o desempenho; compra de novos materiais, se necessário).		

***Notas de Esclarecimento**

Item 38. Pontue *NA* para este item somente quando o programa for desenvolvido por uma única pessoa, sem nenhum outro membro.

1.1. Obtenha informações para pontuar este item fazendo perguntas para a pessoa supervisionada e não para o supervisor. Nos casos em que a equipe responsável pelo grupo não sabe as respostas para as suas questões, pergunte ao coordenador / diretor.

Perguntas

1.1, 3.1, 5.1, 5.2. O seu trabalho é supervisionado de alguma forma? Como isso é feito?

1.2, 3.2, 5.2, 7.3. É dado algum retorno sobre o seu desempenho? Como isso é feito? Com que freqüência?

5.4. Se há a necessidade de melhorias, como isso é feito?

7.1 Você participa sempre de auto-avaliação?

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
39. Oportunidades para crescimento profissional *						
1.1 Não é oferecido para a equipe orientação ou treinamento em serviço.		3.1 Alguma orientação para novos membros da equipe, antes de trabalhar com as crianças, incluindo procedimentos de emergência, segurança e saúde.		5.1 Orientação minuciosa para novos membros da equipe, incluindo interação com crianças e pais, métodos de disciplina, atividades apropriadas.		7.1 Equipe tem apoio para participar de cursos, conferências ou oficinas não oferecidos pela instituição (Ex.: horários liberados; despesas com viagens e inscrições).
1.2 Não há reuniões com a equipe.		3.2 É oferecido algum treinamento em serviço.		5.2 Equipe deve participar regularmente dos treinamentos em serviço (Ex.: participar em oficinas na comunidade; palestrantes convidados e vídeos usados para capacitação dentro da instituição).		7.2 Boa biblioteca profissional, na instituição, contendo materiais atuais sobre vários assuntos relacionados à infância.
		3.3 Algumas reuniões com a equipe para resolver assuntos administrativos.		5.3 Reuniões mensais com a equipe incluem atividades para crescimento profissional.		7.3 Exige-se continuidade dos estudos de membros da equipe que não tenham pelo menos o nível médio, na modalidade Normal (conforme LDB 9394/96, Título VI, Art. 62). NA permitido
				5.4 Algum material para consulta profissional disponível dentro da instituição (Ex.: livros, revistas, ou outros materiais sobre desenvolvimento infantil, sensibilização cultural e atividades de sala; os materiais podem ser retirados da biblioteca).		

***Notas de Esclarecimento**

Item 39. Para pontuar este item, faça perguntas para os membros da equipe responsáveis pelo grupo. Se os membros da equipe afirmarem que não sabem a resposta, pergunte ao coordenador / diretor.

Perguntas

1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2. Há algum treinamento oferecido para a equipe? Você poderia descrevê-lo?

O que é feito com os novos membros da equipe?

1.2, 3.3, 5.3. Você tem reuniões de equipe? Com que frequência? Geralmente, o que é tratado nessas reuniões?

5.4, 7.2. Há algum recurso dentro da instituição que você pode usar para obter novas idéias? Quais?

7.1. Você tem algum apoio para frequentar conferências ou cursos? Por favor, descreva o que você tem a sua disposição.

7.3. Há alguma exigência para que membros da equipe, com formação inferior ao grau universitário, continuem seus estudos? Por favor, descreva estas exigências.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)