

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

**Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de  
indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros**

Tatiana Noronha de Souza

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

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

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

**Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de  
indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros**

Tatiana Noronha de Souza

Profa. Dra. Mara Ignez Campos de Carvalho

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

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

## FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Tatiana Noronha

Qualidade em educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros. Ribeirão Preto, 2008.

148 p. : il.; 30 cm

Tese, 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. Qualidade de atendimento. 3. Creches

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Mara Campos de Carvalho, muito mais do que pela orientação, mas pelas oportunidades que me deu, e que mudaram o curso da minha vida.

À Profa Dra. Tullia Musatti, do Consiglio Nazionale delle Ricerche (Roma-Itália), pelas valiosas sugestões e ensinamentos e, acima de tudo, pela oportunidade que me deu de acompanhar um rico processo de formação continuada de coordenadores de creche, sob sua coordenação.

À Isabella Di Giandomenico (que virou amiga querida desde nosso primeiro encontro), Mariacristina Picchio, Susanna Mayer e Laura Franceschini pelos ensinamentos e pela companhia ao longo do ano.

À Zilma, pela participação no exame de qualificação e, principalmente, pelas deliciosas conversas sobre educação infantil.

Aos meus queridos amigos do grupo de pesquisa Juliana, Scheila e Victor, pela força e amizade.

Às “velhas” amigas do grupo Renata e Jô, pelo apoio e amizade que me deram durante todos estes anos.

À Ana Paula, pela amizade e por me ensinar a acreditar que o mundo pode ser melhor...

À Clotilde, pelo acolhimento, pelas conversas, pelos palpites, e pelo exemplo de disposição de quem é comprometido com a comunidade.

Às queridas amigas do CINDEDI: Nina Rosa, Ticiane, Kátia, Carol Eltink, Ana Mello, Telma Vitória, entre outros, por colaborarem com a minha formação pessoal e profissional.

À Alda e ao Ronie, por me salvarem nos apuros e, acima de tudo, pela amizade.

Aos educadores e funcionários (antigos e atuais) da creche “Lar Irmã Izolina”

Aos amigos (e graças a Deus são muitos), por compreenderem as minhas ausências.

Aos meus alunos dos cursos de Pedagogia.

Às crianças que estiveram sob a minha responsabilidade nos anos em que fui educadora de creche.

À minha família, por ignorarem o meu mau humor!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – **CAPES** pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche, que contribuiu de forma decisiva para a realização desta pesquisa, bem como minha formação como pesquisadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - **FAPESP**, pela concessão da bolsa de doutorado, pelo apoio financeiro para a realização de parte desta pesquisa.

## RESUMO

SOUZA, T. N. **Qualidade na educação infantil**: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros. 2008. 148p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2008.

Nos últimos trinta anos, aspectos tais como avanços legais relativos aos direitos das crianças, descobertas científicas sobre a importância de experiências enriquecedoras na infância para o desenvolvimento infantil, levaram a uma intensa produção de pesquisas e textos relativos à qualidade do atendimento infantil institucional. Dado o intenso intercâmbio de experiências e de literatura especializada, o presente estudo objetivou identificar o compartilhamento de indicadores de qualidade na educação infantil em textos de países de cultura ocidental. Através da análise temática de seis documentos oriundos do Brasil, da Comunidade Européia e dos Estados Unidos, identificaram-se os temas existentes em cada documento; cada tema, ou indicador, refere-se a uma prática educacional utilizada para atingir um atendimento de qualidade. Os temas ou indicadores de qualidade foram classificados em sete categorias temáticas, contendo 23 subcategorias, excludentes entre si: I – Política de Atendimento; II – Filosofia Institucional; III – Organização do Tempo e Atividades; IV – Organização dos Espaços; V – Relação Instituição-Família; VI – Relação Instituição-Equipe; VII – Interações. Dentre as cinco categorias temáticas (exceto Política de Atendimento e Filosofia Institucional) compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos, salientam-se Interações, pois todas as suas subcategorias foram compartilhadas (100%). Em seguida, considerando o número/porcentagem de subcategorias compartilhadas pelos três locais, encontram-se: Organização dos Espaços (80%), Relação Instituição-Família (67%) e Organização do Tempo e Atividades (60%). A última categoria compartilhada pelos documentos oriundos dos três locais, Relação Instituição-Equipe (25%), ao contrário das anteriores, chama a atenção devido ao maior número de não compartilhamento de suas subcategorias, pois a metade delas não foram compartilhadas, estando presentes em apenas um local de origem. Os resultados, evidenciando o compartilhamento da maioria das categorias temáticas construídas na análise dos documentos, demonstram que há um consenso, em países de cultura ocidental, no que hoje é tido como indicadores de qualidade no atendimento de crianças pequenas em instituições educacionais. É

importante salientar que a existência deste compartilhamento não impede a manifestação das diferenças culturais, próprias de cada país, que estarão presentes, circunscrevendo as práticas educativas, desde a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, até às atividades e brincadeiras que são desenvolvidas. Considerando que, ao se discutir a qualidade de atendimento infantil, há explícita ou implicitamente uma visão de desenvolvimento humano, foi realizada uma discussão das categorias temáticas identificadas no presente estudo, à luz dos sistemas ambientais de Bronfenbrenner. Verificou-se que as categorias temáticas Política de Atendimento e Filosofia Institucional exemplificam o *exossistema* e *macrossistema*, por influenciarem o atendimento infantil na creche. A categoria temática Relação Instituição-Família exemplifica o *mesossistema*, por abarcar os elos e processos que ocorrem em dois microssistemas, dos quais a criança participa (família e creche). As categorias temáticas Organização do Tempo e Atividades, Organização dos Espaços, Relação Instituição-Equipe e Interações englobam indicadores de qualidade relativos ao *microssistema* creche, porém, os fenômenos que aí ocorrem são influenciados pelos contextos ambientais distais. Deste modo, ao se analisar a qualidade na educação infantil, devem-se considerar desde aspectos que podem ser trabalhados no contexto ambiental imediato – instituição educacional – até contextos mais distais.

Palavras-chave: Educação infantil. Qualidade de atendimento institucional. Creches.

## ABSTRACT

SOUZA, T. N. **Quality in early childhood education:** an ecological perspective in the analysis of its metrics in Brazilian and foreign documents. 2008. 148p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

In the last thirty years, aspects like legal improvements related to the rights of children and scientific discoveries about the importance of rich experiences in childhood for children development, led to an intense scientific outflow of research related to the quality of day care centers. Given the intense exchange of experiences and literature, the present study objectives identify the share of metrics of quality in early childhood education documents of countries of Western culture. Through thematic analysis of six documents from Brazil, the European Community and the United States, the major themes, or indicators, of each document were identified. Each one refers to an educational practice adopted to enhance the quality of the care. The themes or indicators of quality were classified in seven thematic categories, with 23 mutually exclusive subcategories: I – Care Policy; II – Institutional Philosophy; III – Organization of Time and Activities; IV – Organization of Space; V – Institution-Family Relationship; VI – Institution-Team Relationship; VII – Interactions. Among the five thematic categories shared by the three documents (except Care Policy and Institutional Philosophy), one could highlight Interactions, because all its subcategories were shared (100%). Then, by considering the number/percentage of subcategories shared by the documents from the three places, results: Organization of Spaces (80%), Institution-Family Relationship (67%) and Organization of Time and Activities (60%). The last category shared by documents from the three places, Institution-Team Relationship (25%), unlike the previous, drew attention because of the larger number of subcategories not shared, as half of them were not shared and are present in only one place of origin. The results, showing that most of the thematic categories identified on the analysis of documents are shared, imply a consensus in countries of Western culture on what today is regarded as indicators of quality of care for children in day care centers. It is important to stress that the existence of this sharing does not prevent the manifestation of cultural differences proper to each country, which will be present in the educational practices, from the way adults relate to children to the activities and games that are developed. Additionally, by

the fact that there is explicitly or implicitly a vision of human development when discussing the quality of child care, there was a discussion of the thematic categories identified in this study in the light of the ecological systems of Bronfenbrenner. It was found that the thematic categories Care Policy and Institutional Philosophy exemplify the exosystem and the macrosystem, because they influence the way children are cared in day care centers. The thematic category Institution-Family Relationship exemplifies the mesosystem by encompassing the links and processes that occur in two microsystem of which children participate (family and day care centers). The thematic categories Organization of Time and Activities, Organization of Spaces, Institution-Team Relationship and Interactions include indicators of quality for the microsystem day care center. However, the phenomena that occur in that place are influenced by a larger environmental context. Thus, when examining the quality of early childhood education, it should be considered either the aspects that can be worked in the immediate environmental context – the educational institution – or more departed contexts.

Key-words: Early childhood education. Quality of institutional care. Day Care Centers.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                               | <b>13</b>      |
| Parte 1 - O que é qualidade na educação infantil .....                                                                | 19             |
| Parte 2 - Promoção da qualidade na educação infantil no exterior e no Brasil .....                                    | 28             |
| Parte 3 - A Educação Infantil Italiana .....                                                                          | 49             |
| Parte 4 - Qualidade em educação infantil e perspectiva ecológica .....                                                | 58             |
| <br><b>MÉTODO .....</b>                                                                                               | <br><b>65</b>  |
| Documentos analisados .....                                                                                           | 65             |
| Procedimento de levantamento e análise de dados .....                                                                 | 69             |
| Etapa 1. Identificação de temas .....                                                                                 | 69             |
| Etapa 2. Construção de categorias e sub-categorias temáticas .....                                                    | 71             |
| Etapa 3. Identificação do compartilhamento de categorias temáticas e sub-categorias .....                             | 76             |
| <br><b>RESULTADOS.....</b>                                                                                            | <br><b>79</b>  |
| Categoria Temática Interações .....                                                                                   | 81             |
| Categoria Temática Organização dos Espaços.....                                                                       | 84             |
| Categoria Temática Relação Instituição-Família .....                                                                  | 90             |
| Categoria Temática Organização do Tempo e Atividades .....                                                            | 92             |
| Categoria Temática Relação Instituição-Equipe .....                                                                   | 97             |
| <br><b>DISCUSSÃO.....</b>                                                                                             | <br><b>99</b>  |
| Compartilhamento de categorias e sub-categorias temáticas .....                                                       | 100            |
| 1. Compartilhamento por três locais de origem dos documentos .....                                                    | 100            |
| 2. Compartilhamento por dois locais de origem dos documentos .....                                                    | 120            |
| 3. Autonomia / Identidade pessoal / Respeito à diversidade / Atendimento de crianças com necessidades especiais ..... | 121            |
| Uma perspectiva ecológica da qualidade em educação infantil .....                                                     | 123            |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                 | <br><b>135</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                            | <br><b>139</b> |

## ANEXO

## INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, especialmente nas décadas de 70 e 80, a educação infantil tornou-se o segmento educacional que mais se desenvolveu no Brasil e no mundo. Sua expansão decorreu e ainda decorre de pressões sociais, seguidas de iniciativas governamentais – nacionais (Estaduais e Federais), locais (Municipais) –, não governamentais e de organizações internacionais (DIDONET, 1997). As razões sociais para essa expansão foram, dentre outras: (a) os avanços políticos e legais quanto à obrigação do Estado em oferecer atendimento à criança pequena; (b) o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho; (c) a transformação da família extensa para nuclear – na família extensa, tios, avós e irmãos mais velhos se ocupavam dos menores; além dos pais; (d) o aumento da ocorrência de famílias monoparentais (DIDONET, 2001; KRAMER, 2003; OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1996).

Em nosso país, a expansão da educação infantil passa por avanços e retrocessos. Considerando o panorama geral, a baixa qualidade dos serviços, bem como a persistente negação do direito ao acesso a uma educação infantil pública de qualidade, gerou movimentos de combate a esse quadro, que pressionou o Estado a instituir uma Política Nacional de Educação Infantil. Uma Política para incluir as crianças pequenas no sistema educacional, para combater a miséria e promover uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), explicita que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos. Tanto a creche como a pré-escola tiveram seu surgimento ligado à expansão e evolução social no mundo ocidental, apresentando características bem definidas e objetivos precisos, pois a sociedade “tem uma imagem precisa do que são e para que servem” (DIDONET, 1997, p. 90). A pré-escola possui uma precisão maior quanto aos seus objetivos, mas a creche ainda deverá passar por um processo mais longo, que inclui desde a sua finalidade, apontada na literatura especializada e em documentos do governo, até a realidade diária das instituições que, muitas vezes, difere daquela finalidade (DIDONET, 1997).

No final da década de 80 e início da década de 90, inicia-se em vários países um movimento interessado na melhoria da qualidade das instituições de educação

infantil, pois a expansão das mesmas nem sempre esteve vinculada ao processo de melhoria do atendimento. Esse movimento influenciou o aumento do conhecimento científico sobre a infância, o reconhecimento de que ricas experiências na primeira infância acarretam em melhoria da performance acadêmica nos anos subsequentes, avanços científicos e práticos em relação ao cuidar e educar, entre outros aspectos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL, 1993). Em estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos, a creche é vista como uma instância educacional, no sentido de não mais ser um lugar de acolhimento destinado a suprir a falta ou falhas da família, mas um espaço alternativo e complementar a ela, com o papel de socializar e educar a criança pequena (MERISSE, 1997).

Como consequência, na intenção de melhorar a qualidade do atendimento educacional, muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento estão introduzindo mudanças nos seus sistemas educacionais; é o que aponta Campos (1998) sobre a reunião na Tailândia em 1990, com a presença de vários países, dentre eles o Brasil que, juntamente com outros, assumiu compromissos com diversas metas educacionais.

Deste modo, verifica-se como resultado a realização de reformas de políticas educacionais e de análises das relações entre várias características das instituições, tais como: (1) número de crianças em cada turma; (2) nível de formação do educador; (3) interações entre as crianças e entre os adultos e crianças; (4) organização de materiais e recursos, etc. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Além disso, houve um aumento da publicação de livros, artigos, instrumentos de avaliação e documentos (normativos ou com princípios norteadores), voltados para a melhoria da qualidade na educação infantil. Alguns destes materiais têm sido publicados em vários idiomas, o que nos mostra a existência de um intercâmbio de informações entre os países e não voltados apenas para os contextos que os produziram.

No Brasil, verifica-se uma inserção de documentos advindos de países tais como Estados Unidos, Austrália e União Européia, que, muitas vezes, servem de referência para a construção de documentos brasileiros – produzidos por especialistas em educação infantil – voltados para a melhoria do atendimento em creches. Desse modo, supõem-se, pelo menos no caso do Brasil, a existência de um compartilhamento de princípios de qualidade com os expostos em documentos estrangeiros, surgindo daí a proposta da presente pesquisa.

A proposta do presente trabalho foi sendo construída ao longo do desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Souza (2003), na qual foi realizada a análise de alguns parâmetros psicométricos da *Infant/Toddler Environment Rating Scale* - ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990), visando a possibilidade de sua adaptação, para posterior utilização em nosso contexto. Esta escala norte-americana, utilizada internacionalmente, se propõe a avaliar a qualidade de ambientes educacionais oferecidos para crianças de 0-30 meses. Os países ocidentais industrializados, atualmente, possuem similaridades que permitem o uso dos mesmos instrumentos, mas também “diversos o suficiente para se esperar diferenças em relação ao processo atual de qualidade produzido nos programas de cuidado e educação infantil” (TIETZE; BAIRRÃO; LEAL; ROSSBACH, 1998, p. 251).

Campos-de-Carvalho (2006) aponta que os instrumentos de avaliação da qualidade do atendimento infantil colaboram na operacionalização da organização de espaços, pois indicam uma série de aspectos necessários para a promoção da qualidade, os quais podem ser diretamente observáveis e quantificáveis. A organização espacial é uma das importantes bases do trabalho pedagógico, pois, desde que seja planejado, visando atingir objetivos educacionais e desenvolvimentais, oferece um rico suporte às ações daqueles que o utilizam, crianças e adultos. Além disso, um instrumento de avaliação dirige o olhar do observador para aspectos que, na maioria das vezes, encontra-se difuso no cenário da instituição, como, por exemplo, as interações, relação entre instituição e equipe, equipe e pais, práticas de saúde, etc..

A utilização de instrumentos para avaliação de ambientes institucionais infantis colabora ainda para o desenvolvimento da conscientização de educadores, diretores, funcionários, pais e comunidade, em torno do tema qualidade de atendimento e a necessidade de elaboração de planos de metas a serem atingidas, através de intervenções realizadas na instituição (SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004; 2005). Contudo, é relevante apontar que qualquer instrumento ou metodologia de avaliação possui suas limitações, pois sempre irá fazer um recorte da realidade que será analisada, não havendo um único meio (pois são necessários vários) que consiga abarcar todas as dimensões ou as múltiplas perspectivas determinantes da qualidade do atendimento infantil apontadas por Katz (1998), citadas posteriormente.

Desde que no Brasil não dispõe de um instrumento nacional para tanto, Campos-de-Carvalho, e colaboradores, vem realizando estudos sobre a adequabilidade de escalas norte-americanas, usadas internacionalmente (OLIVEIRA; FURTADO;

SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003). Os estudos do grupo iniciaram com as escalas *Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS* (HARMS; CLIFFORD, 1980) e *Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990). A primeira avalia a qualidade de ambientes educacionais para crianças de 0 a 6 anos, com base na *ECERS*, os autores desenvolveram a *ITERS*, para avaliar a qualidade do ambiente de atendimento coletivo para crianças de 0 a 30 meses de idade. Esta segunda escala é composta por 35 itens, agrupados em 7 sub-escalas: I. Material e Mobiliário (5 itens); II. Rotinas e Cuidados Pessoais (9 itens); III. Linguagem Oral e Compreensão (2 itens); IV. Atividades de Aprendizagem (8 itens); V. Interação (3 itens); VI. Estrutura do Programa (4 itens); VII. Necessidades dos Adultos (4 itens).

No primeiro estudo com a *ITERS* (OLIVEIRA et al., 2003), foi realizada uma tradução provisória para a língua portuguesa, denominando-a de *Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses*. Nesta tradução, foram feitas adequações de alguns termos para o contexto sócio-cultural brasileiro (por exemplo, relacionados ao clima, materiais e equipamentos), sem haver mudanças no conteúdo da escala original. Na etapa de análise da precisão do instrumento, dois observadores aplicaram independentemente a escala traduzida em quatro turmas de creches filantrópicas e em seis municipais, da cidade de Ribeirão Preto (SP); obteve-se 82% de acordo entre os avaliadores nas instituições públicas e 83% nas instituições filantrópicas, indicando a precisão da escala (OLIVEIRA et al., 2003).

No mestrado de Souza (2003; SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004; 2005), foi dada continuidade à verificação da adequabilidade da *ITERS* para nosso contexto, em creches de Ribeirão Preto (SP), objetivando analisar a precisão e sensibilidade da escala em discriminar diferentes tipos de creche e iniciar uma análise de conteúdo dos itens da escala (SOUZA, 2003). Os resultados deste estudo apontaram sua adequabilidade para avaliar creches de Ribeirão Preto (SP), tendo em vista as seguintes evidências: 1– sensibilidade da escala para discriminar (a) os três modelos de instituições utilizadas (filantrópica, municipal e universitária), (b) diferenças entre turmas, considerando o mesmo modelo de creche e (c) diferenças dentro da mesma turma, sendo este aspecto relevante para o planejamento de melhorias no atendimento; 2 – precisão da escala na avaliação dos ambientes visto o índice elevado de acordo entre dois avaliadores independentes; 3 – pertinência dos itens da *ITERS* para o contexto brasileiro, dada a alta concordância dos pareceres de duas especialistas em educação infantil, quanto à relevância dos itens para avaliar a qualidade de ambientes coletivos

para crianças de até 30 meses. Este estudo também levantou diversos aspectos da escala que necessitavam de mudanças (OLIVEIRA et al, 2003; SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005).

Em 2003, foi publicada uma edição revisada da *ITERS*, agora denominada de *ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), sendo composta por 39 itens, agrupados em 7 sub-escalas: I. Espaço e Mobiliário (5 itens); II. Rotinas de Cuidado Pessoal (6 itens); III. Falar e Compreender (3 itens); IV. Atividades (10 itens); V. Interação (4 itens); VI. Estrutura do Program (4 itens); VII. Pais e Equipe (7 itens).

É relevante apontar que vários aspectos apontados na análise de nossos estudos com a *ITERS* foram incorporados nesta revisão da escala, a qual incluiu mudanças essenciais para uma maior objetivação da avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos, tais como a especificação de termos imprecisos. Além disso, foram incluídos novos itens, por exemplo, sobre atividade ao ar livre, com contato com a natureza; houve também uma expansão das notas de esclarecimentos, para auxiliar na acurácia da atribuição dos escores.

Atualmente, finalizou-se a tradução provisória da *ITERS-R* (CAMPOS-DE-CARVALHO; BHERING, 2006) e a escala tornou-se objeto de estudo em um projeto inter-regional e inter-institucional, sob a coordenação de Campos-de-Carvalho (2006). Este projeto objetiva dar continuidade aos estudos anteriores da adequabilidade da *ITERS* para o contexto sócio-cultural brasileiro, verificando a consistência da escala na avaliação de creches em diferentes regiões do Brasil. Dentre as várias etapas que compõem o estudo psicométrico da escala, está a comparação das aplicações realizadas em várias regiões do Brasil, permitindo analisar a consistência da escala na avaliação de creches em diferentes regiões do país. As pesquisas oriundas deste estudo regional poderão colaborar, teórica e empiricamente, para o conhecimento sobre o padrão de qualidade em educação infantil em nosso contexto e contribuir para as discussões sobre indicadores de qualidade no atendimento infantil. Tais princípios têm sido construídos pela comunidade educacional no Brasil e em outros países de cultura ocidental, sendo necessários para subsidiar programas de educação infantil.

Retornando ao estudo de mestrado de Souza (2003), durante o mesmo foram consultados textos sobre qualidade na educação infantil, tanto brasileiros como estrangeiros; estes últimos, com grande circulação no Brasil, têm servido de referência para a construção de documentos nacionais, voltados para a melhoria da qualidade em

educação infantil. Foi possível verificar a existência de compartilhamento, de alguns princípios de qualidade, entre os propostos na literatura consultada, e aqueles contidos na ITERS. Esta identificação sistemática de alguns princípios comuns de qualidade levou-nos à suposição de que a ocorrência de princípios compartilhados por países diferentes permitiria identificar quais princípios transcendem diferentes contextos, sem negarmos a existência de suas peculiaridades. Porém, para verificar tal suposição, seria necessário um planejamento sistemático de pesquisa dos documentos, realizado no presente estudo, o qual partiu do pressuposto de que existem princípios/indicadores sobre a qualidade de atendimento em educação infantil que estão sendo compartilhados por vários países industrializados e de cultura ocidental, além daqueles aspectos próprios de cada cultura.

Desta maneira, o objetivo da presente pesquisa foi identificar quais são os indicadores de qualidade em educação infantil contidos em materiais produzidos pela comunidade educacional em países de cultura ocidental (Brasil, Estados Unidos, União Européia, esta última composta por 12 países), verificando se ocorre compartilhamento destes princípios. A discussão dos resultados aborda tanto o compartilhamento de princípios de qualidade, como a influência de contextos ambientais mais amplos no contexto imediato da instituição educacional, tendo por base a conceituação de ambiente ecológico de Bronfenbrenner, parte integrante de sua perspectiva ecológica para o estudo do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1977; 1993; 1995). Além do contexto ambiental imediato no qual a criança está imersa (instituição de educação infantil), outros contextos dos quais a criança participa exercem influência no seu desenvolvimento. O funcionamento, adequado ou não de outros contextos ambientais exercem influência direta e indireta no atendimento institucional.

A seguir, são apresentados os tópicos necessários para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa. Inicialmente, **Parte 1 – “O que é qualidade na educação infantil?”** – traz conceitos, pesquisas e análises sobre o que é a qualidade de atendimento, como se constrói e o que a influencia. Na **Parte 2 – “Promoção de qualidade na educação infantil no exterior e no Brasil”**, são trazidas algumas iniciativas para a implantação da melhoria de qualidade, no Brasil e no exterior, mostrando as diferentes possibilidades metodológicas. Tendo em vista a influência da educação infantil italiana no mundo, a **Parte 3 – “A Educação Infantil Italiana”**, contém informações colhidas durante o estágio de doutorado, e que trazem contribuições para o presente estudo. Na **“Parte 4 – Qualidade em educação infantil e**

**perspectiva ecológica**, são apresentados os quatro níveis sistêmicos do ambiente ecológico, propostos por Bronfenbrenner (1977), nos quais o desenvolvimento humano ocorre, sofre influência e os influencia, e sua relação com a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil. Na parte de **Método**, descreve-se os procedimentos utilizados para a identificação, organização e análise dos princípios de qualidade contidos nos documentos. Na parte de **Resultados e Discussão**, são apresentados os dados obtidos com a análise do compartilhamento dos indicadores de qualidade pelos documentos; após, discute-se o compartilhamento de indicadores e a relevância de se considerar os diversos níveis sistêmicos de ambiente, propostos por Bronfenbrenner, que influenciam o cuidado e educação infantil nas instituições e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Em termos de contribuição da presente investigação, espera-se o oferecimento de subsídios teóricos e empíricos que colaborem para o conhecimento sobre qualidade em educação infantil em nosso contexto, além de contribuir com as discussões quanto aos princípios de qualidade de atendimento infantil, que têm sido construídos pela comunidade educacional no Brasil e em outros países de cultura ocidental.

### **Parte 1 – O que é qualidade na educação infantil?**

A literatura que tivemos acesso não aponta uma definição precisa de qualidade, pois a trata como um conceito dinâmico, que assume diversos significados, baseado em padrões coerentes com determinadas situações em contextos específicos (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992; CORRÊA, 2003; GHEDINI, 2004; PASCAL; BERTRAN, 1999; PIOTTO et al, 1998). Tal conceito não é unívoco, mas construído sobre valores, ideologias, percepções subjetivas, construções sociais, características territoriais, papéis, posições profissionais, experiências, tradições acadêmicas, necessidades sociais diversas e resultado de uma convenção social entre os sujeitos interessados (GHEDINI, 2004). Este conceito também é influenciado pela concepção de criança e de educação e cuidado infantil (GHEDINI, 2004; PIOTTO et al, 1998;).

Para exemplificar essa construção de uma qualidade dinâmica, Dahlberg, Moss e Pence (2003) tecem inúmeros elogios ao trabalho da cidade de Reggio Emília (norte da Itália), com relação à qualidade dos serviços de atendimento às crianças e suas famílias. Nesta rede de creches e pré-escolas, trabalha-se dentro de uma visão construcionista social, baseada na construção, co-construção e reconstrução dos valores

educativos. Os autores contrapõem o modelo emiliano ao anglo-americano, que, segundo os eles, procura estabelecer um programa que pode ser replicado independentemente do contexto. No modelo emiliano, encontram-se algumas ferramentas importantes, tais como a documentação de todos trabalho educativo, os papéis desempenhados pelos pedagogos e atelielistas (profissional graduado na área de artes) e um programa semanal de análise, debate e reflexão sobre a prática pedagógica. Através dessas ferramentas, as instituições vão reconstruindo e redefinindo seu projeto pedagógico, que inclui, além das práticas educacionais internas, a relação que estabelece com as famílias e comunidade.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem tal perspectiva construcionista social como pós-moderna, na qual se desconstrói e desafia discursos dominantes, rejeita a prescrição de regras, objetivos, métodos e padrões, pensa-se por si mesmo em novos discursos, procura-se entender o poder dos discursos no governo e de como isso influencia as práticas educativas, etc.. Essa perspectiva propõe uma participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo crítica e reflexiva.

Por outro lado, para Becchi (2004) o termo qualidade é pouco tratado sob o plano conceitual, permanecendo durante muito tempo baseado em características subjetivas, que pouco subsidiam concretamente o cotidiano educacional. Nos últimos anos, através de metodologias e instrumentos construídos cientificamente, vem superando suas características subjetivas, atingindo outros níveis de definição, tais como, dimensões, aspectos e elementos univocamente aceitos. O autor comenta que a qualidade não é definida de fora ou internamente à instituição, mas deve resultar da discussão entre todos os envolvidos e interessados na rede educacional de atendimento infantil (sociedade civil, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, equipe profissional das instituições públicas, autorizadas e conveniadas). Essa discussão deve, de forma compartilhada, estabelecer objetivos, explicitar os parâmetros de qualidade e a suas formas de avaliação, transformando-se em uma abordagem interativa, construída por sujeitos com saberes diversos. Deste modo, o primeiro passo antes de explicitar a definição de qualidade, refere-se a quem participa desta definição e como; coloca-se assim, em primeiro lugar, questões de natureza política e cultural, antes da questão técnica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; GHEDINI, 2004; GALARDINI, 2005; MUSATTI, 2005).

Musatti (2005) acrescenta que, ao se discutir sobre qualidade, muitas questões se colocam, tais como: (1) como garantir e manter a alta qualidade do

atendimento voltado às crianças, assim como as experiências que elas vivenciam na instituição? (2) como transformar as instituições em lugares que oportunizam a aquisição de conhecimento, encontros sociais, ofereçam sensação de bem estar a cada criança? Para chegar a essas respostas, há necessidade do estabelecimento de uma reflexão contínua interna à instituição, bem como em instâncias superiores, que regulam e ou controlam a rede educacional. Essas questões decorrem de uma grande preocupação relacionada à necessária expansão do atendimento infantil aliada à manutenção da qualidade do serviço oferecido à criança e à sua família. Nesta direção, muitos governos vêm procurando estabelecer parâmetros de controle de sua rede direta e indireta (conveniadas) através de iniciativas diversas (MUSATTI, 2005). Dessa forma, a discussão atual sobre a qualidade do atendimento infantil extrapola as necessidades de melhoria das condições internas às instituições (rotina, programa de atividades, organização dos espaços, etc..) e atinge esferas mais amplas, tais como a política de atendimento e de financiamento. Autores como Ghedini (2004) afirmam ainda que a qualidade dos serviços de atendimento é de interesse público, e está intimamente ligada à facilidade de acesso às instituições, ou seja, não se considera uma instituição de qualidade, mas uma rede de instituições de qualidade que atendam a demanda local.

Vários autores discutem metas ou ações que devem ser implementadas para elevar o nível de atendimento das instituições. Nessa direção, apresentamos a seguir dois autores europeus, e um norte-americano, com os quais compartilhamos abordagens para se atingir altos padrões de qualidade em educação infantil, Katz (1998), Zabalza (1998) e Bondioli (2004).

Katz (1998) ao tratar de qualidade de atendimento infantil, propõe uma avaliação através de perspectivas múltiplas, para que se possa deparar com as causas da má qualidade e dos responsáveis por ela. A autora propõe cinco perspectivas determinantes da qualidade do atendimento infantil: (1) perspectiva orientada de cima para baixo – é avaliada segundo algumas características do programa, através da perspectiva dos adultos que o gerenciam; (2) orientada de baixo para cima – verificando-se como o programa é vivido pelas crianças que participam; (3) perspectiva exterior-interna ao programa – as famílias avaliam o programa tal como o experienciam; (4) perspectiva interior ao programa – avaliação de como o dia-a-dia é vivido pelos profissionais que o colocam em prática; (5) perspectiva exterior– a forma com que o programa serve à comunidade e à sociedade em geral. Para Katz, todas essas perspectivas merecem atenção por serem determinantes da qualidade do atendimento..

Zabalza (1998), ao discutir a melhoria da qualidade na educação infantil espanhola, aponta que alguns desafios devem ser superados, os quais o autor considera comuns a todo sistema educativo. Destacam-se dentre estes desafios: (1) mudanças na estrutura do sistema educativo, através do estabelecimento de nova estrutura das etapas formativas e novas estruturas curriculares abertas e flexíveis; (2) novos órgãos de gestão das escolas e melhores equipamentos pessoais e técnicos para realizar tarefas de orientação e supervisão; (3) novas argumentações em torno das bases psicológicas e metodológicas, que guiarão os profissionais.

Entre as visões encontradas nos trabalhos publicados sobre qualidade, Zabalza (1998) sugere que é possível identificar uma série de eixos semânticos, que permitem sistematizar o conceito e o conteúdo de qualidade e utilizá-lo na análise de diversas realidades sociais. O autor destaca a qualidade vinculada aos valores, à efetividade e à satisfação dos participantes no processo, ou seja, dos pais, crianças e funcionários. A primeira é aquela que representa os valores vigentes na qualidade; pode-se dizer que alguma coisa possui qualidade “[...] se reagir adequadamente aos valores que se espera dessa instituição, dessa pessoa, dessa situação, etc..” (ZABALZA, 1998, p. 31). Qualidade vinculada à efetividade é aquela que atribui qualidade às instituições que alcançam bons resultados, vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários, e que se preocupa com a chamada “qualidade de vida” de todos os envolvidos, crianças, pais e equipe (ZABALZA, 1998, p. 31).

Zabalza (1998) sugere que, para implementar um trabalho de qualidade nas instituições, é necessário que, neste processo, três componentes estejam presentes: (1) uma identificação com valores-chave formativos e comprometidos com os valores educativos vigentes, tal como o desenvolvimento integral da criança; (2) alguns resultados de alto nível – ao se analisar de qualidade, estamos falando de juízo de valor sobre algo, portanto não é possível pensar em qualidade se os resultados forem pequenos ou pobres; (3) um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam da situação ou do processo avaliado, pois somente com a satisfação de pais, crianças, funcionários e comunidade pode-se obter e desenvolver resultados de alto nível (ZABALZA, 1998).

Este autor ainda discute sobre características que diferenciam as escolas de alta qualidade daquelas ruins, que são mencionadas em estudos sobre qualidade de escolas, dentre elas: (1) uma liderança que esteja orientada para a melhoria progressiva da atuação institucional; (2) um currículo que seja atual, com riqueza de conteúdos e

mecanismos de avaliação das atividades realizadas; (3) reconhecimento e parceria com a comunidade e as famílias; (4) programas voltados para a melhoria das ações realizadas pela escola, principalmente com relação à formação de professores (ZABALZA, 1998).

Zabalza aponta que não existem verdades absolutas com relação à qualidade e que tudo pode ser discutido; mesmo assim, com o intuito de promover uma reflexão coletiva, propõe 10 pontos que, segundo o autor, são fundamentais a qualquer proposta de educação infantil, pois constituem condições básicas para uma educação infantil de qualidade. Estes aspectos são: (1) Organização dos espaços – amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados; (2) Equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido, no momento de planejar e desenvolver as atividades – equilibrar as necessidades dos trabalhos dirigidos propostos no currículo, com outros momentos de desenvolvimento da autonomia das crianças; (3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – rupturas de formalismos, flexibilidade, oportunidade das crianças se expressarem emotivamente, etc.; (4) Utilização de uma linguagem enriquecida – construir fantasias, relatar experiências, comunicar mudanças na rotina, relatar e descrever processos, etc.. (5) Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – todas as capacidades estão vinculadas, porém, por pertencerem a âmbitos diferentes, requerem práticas didáticas 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 – materiais que ofereçam inúmeras possibilidades de ação; (8) Atenção individualizada a cada criança – manter contatos individuais de tempos em tempos; (9) Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças – construção de instrumentos de acompanhamento sistemático com processo de desenvolvimento; (10) Trabalho com pais/mães e com o meio ambiente (escola aberta) – ao incorporá-los no cotidiano infantil, facilita-se a obtenção dos objetivos básicos da educação infantil, ou seja, “que as crianças conheçam cada vez melhor o seu meio de vida e tornem-se donas do mesmo para ir crescendo com autonomia” (ZABALZA, 1998, p. 55).

Neste campo de discussão de obtenção de um alto nível de atendimento, os percursos para implementação do projeto político-pedagógico e da definição da qualidade nas creches da Região da Emília-Romanha têm servido de base para discussões em diversos países. No processo desencadeado no início dos anos 90, que contou com a participação de diversos grupos de trabalho da região da Emília Romagna.

Bondioli (2004) apresenta seguintes indicadores que foram elaborados: (1) A natureza negociável ou transacional da qualidade – a qualidade não é um valor absoluto ou uma adequação de normas vinda do alto, mas é um debate entre as pessoas da comunidade, interessadas na educação infantil. Para que se atinja a qualidade, é necessário que haja uma negociação na comunidade em relação às metas a serem atingidas para um trabalho produtivo; (2) A natureza participativa e polifônica da qualidade – está ligada à definição de qualidade como um processo democrático, pois não há qualidade sem participação; (3) A natureza auto-reflexiva da qualidade – a qualidade como reflexão sobre a prática, uma reflexão compartilhada pelos envolvidos na educação infantil, que construa um consenso de quais práticas educativas são funcionais e de valor; (4) A natureza contextual da qualidade – cada contexto deve estabelecer as práticas educativas de qualidade de acordo com a própria realidade local, respeitando a história, tradições e recursos materiais e humanos; (5) A natureza processual da qualidade – é um trabalho que se desenrola no tempo e não se pode dizer que se chega a um fim; (6) A natureza transformadora da qualidade – é uma reflexão compartilhada pelos envolvidos na educação infantil, que quebra a antiga estrutura de servidores e destinatários, clientes internos e externos; (7) A qualidade tem uma natureza formadora – o processo de construção favorece o confronto construtivo de pontos de vista, fazendo com que haja uma “transformação para o melhor”, que se pretende induzir através do “fazer a qualidade” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Em relação ao indicador 4, – natureza contextualizada da qualidade –, acreditamos que este aspecto não contraria o pressuposto da presente pesquisa, sobre a existência compartilhada, por diversos países, de certos princípios básicos de qualidade. O estabelecimento de práticas educativas de qualidade, pela comunidade, pode ser realizado com apoio em diversos autores e materiais. Por exemplo, Bondioli (2004) traz esse indicador ao relatar o processo de construção de parâmetros de qualidade, que utilizou como instrumento de reflexão a escala norte-americana ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990). Práticas educativas de qualidade devem resultar de um processo de negociação e reflexão pela comunidade e não imposta por órgão oficiais ou pela administração da instituição.

Pode-se perceber que os aspectos apontados por estes autores (BONDIOLI, 2004; KATZ, 1998; ZABALZA, 1998), que precisam ser trabalhados para melhorar a qualidade educativa, podem ser trabalhados nas redes de educação de outros países de cultura ocidental; a utilização dos mesmos não impede que aspectos próprios de cada

cultura se manifestem. Galardini (2005) aponta que a qualidade do atendimento se manifesta na capacidade de criar, ao redor da criança, um ambiente adequado, rico em propostas de atividades, na capacidade de permitir boas relações com todas as crianças, em função da idade e das diferenças individuais, no saber cuidar durante toda a rotina diária. A chamada qualidade da experiência educativa (MUSATTI, 2005) resulta também de vários outros fatores, como a razão adulto-criança, a estabilidade dos educadores, a organização da rotina com tudo aquilo que está implicado (da articulação do tempo, das atividades de cuidados e brincadeiras), o trabalho em grupo, o reconhecimento das famílias como parceiras, com desejos e necessidades.

Entretanto, é fundamental apontar que há uma tensão com relação ao uso do termo qualidade no âmbito educacional. Becchi (2004) aponta que o mesmo saiu do dicionário empresarial e se firmou nas instituições educativas. Para o autor, na educação, este termo deve adquirir um significado **não empresarial**, mas relativo ao direito à cidadania, sinônimo de competência, excelência, eficácia e, sobretudo, de respostas às necessidades dos seus usuários e da sociedade em geral. Além disso, a qualidade não é um termo isolado, mas vem associado à avaliação, da qual torna-se objeto; dessa forma, a expressão avaliação da qualidade passa a ser de interesse de todos aqueles que trabalham na instituição, em conformidade com projetos formativos, tendo como tarefa educar pessoas (BECCHI, 2004).

Nessa perspectiva de se avaliar a qualidade, surgem iniciativas, fortemente criticadas, de importação de práticas avaliativas oriundas do mercado privado, voltadas aos serviços públicos. Deve-se levar em conta que esta qualidade pretendida está relacionada a produtos e serviços que funcionam bem, com baixo custo de produção (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Dentre outras consequências, esses autores apontam que a incorporação desse discurso, baseado no mundo dos negócios, levou à privatização dos serviços públicos e cortes nos orçamentos da previdência e bem estar social. Isso porque as metodologias de avaliação utilizadas são estritamente quantificáveis, baseadas numa relação custo-benefício, questionável para os serviços e políticas sociais. Essas metodologias quantificáveis, nas áreas sociais e educacionais, são aquelas que causam distorções nas políticas, tal como, por exemplo, com relação ao aumento de alunos por sala. Concordamos com Dahlberg, Moss e Pence (2003) de que os serviços sociais e educacionais não podem ser avaliados por metodologias de quantificação voltadas para a relação custo-benefício. Acreditamos em metodologias quantificáveis, que forneçam indicadores qualitativos, mas que não partam da

perspectiva de relação custo-benefício; pois, para se avaliar os benefícios reais nos investimentos nas áreas social e educacional de uma sociedade, é imprescindível um sistema de avaliação a longo prazo.

No Brasil, bem como nos demais países em desenvolvimento, os avanços legais e forças progressistas em busca de um atendimento democrático e de qualidade sofrem a ação de forças contrárias, advindas das políticas impostas pelos organismos multilaterais, tais como o FMI - Fundo Monetário Internacional e BM - Banco Mundial (ROSEMBERG, 2002), que atuam nesta perspectiva da qualidade do atendimento educacional como um valor de mercado. Dessa forma, a política internacional para aplicação de recursos nos países em desenvolvimento é responsável pelo retrocesso na qualidade e na expansão de uma rede pública de atendimento à infância. Um dos exemplos dessa política, que favorece o retrocesso na educação, são apontados por De Tommasi, Warde e Haddad (2003), que, ao analisarem documentos do Banco Mundial em relação à formação docente, verificaram que: (1) não considera salário, condições trabalhistas e aspectos organizacionais como pontos que devem ser trabalhados para se melhorar a qualidade do ensino; (2) não consulta e nem busca a participação dos educadores na definição de políticas; (3) tira-se o professor da escola para oferecer a formação e não leva a capacitação até a equipe na instituição; além disso, diretores e educadores fazem separadamente a capacitação.

Estas políticas advindas das organizações multilaterais propõem uma escolarização inferior do educador de creche em relação ao educador da pré-escola e defendem a manutenção das crianças de até três anos no ambiente familiar, ou em programas alternativos, tais como as mães crecheiras (ROSEMBERG, 2002). Estas propostas contrariam todo o avanço do conhecimento sobre um atendimento de alta qualidade à criança pequena, que está imerso e pode ser examinado em diversos documentos produzidos por países empenhados em melhorar a qualidade e ampliar o atendimento às crianças, tal como os europeus (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992; REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a; 1996b).

Dessa maneira, levando em consideração a influência das agências multilaterais, nas políticas de financiamento educacional no Brasil, verifica-se que, a promoção da qualidade do atendimento infantil no Brasil, bem como em outros países em desenvolvimento, é diferente nas instituições públicas e privadas. Na rede pública destes países, a busca da qualidade vem sendo realizada paulatinamente, através da

influência de novas legislações e acordos internacionais – tal como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Nesses países, organizações não governamentais e militantes da educação infantil são figuras que se tornaram indispensáveis nesse processo, fazendo com que esses avanços ocorram diferentemente em cada um dos países. Rosemberg (1999) aponta que a crescente exigência relativa à melhoria no padrão de qualidade de atendimento na educação infantil, nos países em desenvolvimento, também ocorreu pelo aumento da classe média como população usuária; dessa maneira, mulheres de extratos sociais distintos pressionaram a demanda por certos padrões de qualidade e por políticas afirmativas, tal como as cotas para a igualdade de oportunidades entre os sexos, o que têm levado a uma reconceituação da educação infantil.

Além disso, é importante destacar movimentos sociais como, em nosso país, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB que, nos últimos anos, vem conseguindo grandes avanços nas políticas de educação infantil, através da articulação de fóruns distribuídos por todo território nacional. Este movimento tem como objetivo promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis do setor no plano nacional, além de divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças.

Com relação à promoção de qualidade, na rede privada brasileira de atendimento infantil, o que se percebe é que, ao invés da maior regulamentação e supervisão da qualidade ser feita pelo órgão responsável (Secretaria Municipal de Educação), essa regulação é feita pelos pais, que são os maiores críticos com relação à educação que a instituição oferece aos seus filhos. Em geral, as instituições particulares também podem proporcionar uma formação continuada e têm maior acesso às publicações que oferecem subsídios para melhorar a qualidade do atendimento, além de maiores possibilidades de contar com profissionais bem formados. É necessário apontar 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 a demanda de pessoas que não podem pagar pelas escolas privadas de qualidade, mas também não têm acesso às instituições públicas.

Parece-nos que a qualidade do atendimento oferecido na educação infantil apresenta duas formas de ser promovida: (1) na rede privada, onde a qualidade é

regulada pela necessidade de quem paga pelo serviço (os pais), porém isso não significa que todos os serviços são de qualidade; (2) na rede pública, a qualidade advém do lento resultado da luta de vários setores sociais, na direção do reconhecimento da criança pobre como sujeito de direito – essa qualidade tem um avanço paulatino, pois está sujeita às variáveis políticas e econômicas dos municípios. Apesar de ambas as redes serem influenciadas pelos aspectos políticos e econômicos, a rede pública sofre diretamente com os mesmos, pois é administrada diretamente pelo Estado. Essa administração direta, apesar de positiva, muitas vezes faz com que os programas sejam reestruturados e interrompidos por mudanças de prefeitos, secretários de educação e coordenadores de educação infantil; além disso, sofrem diretamente com o corte de verbas do orçamento.

Finalizando, o conhecimento científico é público e, atualmente, a comunidade científica de cada país está constantemente em contato com as produções internacionais; essa troca inevitavelmente opera influências na produção de conhecimento. Portanto, parte-se do princípio que, desde que não sejam impostos, a construção de critérios de qualidade na educação infantil pode resultar de um intercâmbio entre culturas, como, por exemplo, na Região da Emília Romagna (Itália), ao utilizar uma escala de avaliação norte-americana (ITERS) no processo de construção de seus parâmetros de qualidade (BONDIOLI, 2004).

## **Parte 2- Promoção de qualidade na educação infantil no exterior e no Brasil**

Nesta seção, são apresentadas algumas experiências relativas à promoção de qualidade na educação infantil e uma breve contextualização da história destas experiências em cada país ou continente. Procurou-se aqui demonstrar a diversidade de ações que vêm sendo postas em prática para alcançar ou manter a alta qualidade do atendimento, infantil em instituições educacionais. Iniciaremos pela Europa, que possui redes educacionais conhecidas internacionalmente, pela alta qualidade do atendimento infantil.

Na **Europa**, a educação infantil teve seu surgimento ocasionado pelas demandas sociais do século XVIII, no período da Revolução Industrial, que provocou o deslocamento de famílias das áreas rurais para as cidades (DIDONET, 1997; 2001). Neste período, crianças desde os 7 anos, juntamente com seus pais, uniram-se às forças de trabalho, ficando os irmãos menores sozinhos em casa. Este evento acarretou um aumento da mortalidade infantil, problemas de desnutrição, acidentes domésticos, etc.;

surgem, assim, as instituições assistenciais voltadas para o cuidado dessas crianças durante o dia. Essas instituições, com um forte componente assistencial e de caridade, foram chamadas de *Maison d'asile* e *garderie* na França, *asili* na Itália, *écoles gardiennes* na Bélgica, *guardería* na Espanha e, posteriormente, nos países latino-americanos de língua espanhola – até hoje, essas expressões ainda são usadas para se referirem às instituições que atendem crianças de até três anos (DIDONET, 1997; 2001).

Posteriormente, no século IX, através da influência das obras de Comenius e Rousseau, começa a surgir um movimento que colocou um componente educativo nos objetivos do atendimento infantil; no início do século XX, autores como Froebel, Montessori e Freinet, juntamente com pesquisadores e educadores, forneceram subsídios científicos e práticas institucionais que norteiam, até os dias de hoje, projetos e práticas educativas (DIDONET, 1997). Após a 2ª Guerra Mundial, a educação infantil teve um novo impulso, devido à necessidade de se atender um grande número de crianças órfãs, vítimas da guerra, como também os filhos de homens e mulheres que precisavam sair de casa para ajudarem na reconstrução do país. Essa ampliação contou com o apoio de instituições como UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, ambas pertencentes à ONU – Organização das Nações Unidas. Posteriormente, os países estiveram envolvidos em processos de urbanização, ocasionando um aumento da participação de mulheres na força de trabalho; juntamente com o crescimento de famílias nucleares e monoparentais, estes fatores levaram ao surgimento e expansão da educação infantil, pautado no trinômio mulher-trabalho-criança (DIDONET, 2001).

Na Europa atual, mais especificamente, nos países membros da União Européia, a Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças–REAC (1996a; 1996b; BALAGEUR, MESTRES, PENN, 1992) foi criada com o compromisso de promover a igualdade entre homens e mulheres; uma de suas iniciativas é a conciliação entre família e governo, sobre as responsabilidades para com a educação e cuidado das crianças. Doze países membros da União Européia (exceção: Áustria, Finlândia e Suécia) instituíram um sistema composto por um perito de cada um dos Estados–Membros, tendo o objetivo de fomentar discussão e constituir um espaço de debate sobre os serviços de alta qualidade.

A REAC entende que os serviços de acolhimento e educação voltados para crianças, com idade inferior ao ensino básico, incluem equipamentos coletivos como as

creches, jardins de infância e centro de integração de idades. Considera que a qualidade é uma construção social, baseada em valores e crenças, constituindo-se em um processo dinâmico, contínuo e democrático. Portanto, deve-se buscar um equilíbrio entre a definição de objetivos comuns e a garantia e apoio à diversidade dos serviços (REDE DA COMISSÃO EUROPEIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a). Esta qualidade tem sido objeto de reflexão em toda Europa, e pode ser visto nas publicações produzidas pela REAC. Nos seus documentos, a Rede aponta que a qualidade é de interesse público e que a definição da qualidade é uma atividade complexa, na qual diversos elementos estão em jogo.

Além disso, em seus documentos, descrevem indicadores que podem ser refutados e outros que devem ser construídos pelas pessoas que os utilizam, isto é, os indicadores não são considerados normas que devam ser seguidas, pois quem os utiliza pode não aceitá-los ou até mesmo construir outros que acredita que sejam importantes. A Rede apresenta também categorias de qualidade na forma de questões abertas, que podem servir de “base para a construção de escalas de avaliação” em âmbitos específicos (BALAGEUR, MESTRES, PENN, 1992, p. 9). Para a REAC, a universalização do acesso aos serviços é um assunto público e fazem parte da definição de qualidade adotada pelo programa.

Para ilustrar algumas experiências de redes educativas na Europa, apontamos a Região da Emilia Romanha (Itália) que, desde os anos 70, vem se empenhando de forma constante na construção de um patrimônio, experiências, experimentações e idéias, voltadas à educação infantil de 0-3 anos de idade (BONDIOLI; GHEDINI, 2004). Esse empenho fez com que aquela região recebesse destaque internacional, pela riqueza de experiências que promove nas instituições, sustentadas por uma visão centralizada nos direitos das crianças e na promoção da pessoa desde os primeiros anos de sua vida.

Nos últimos anos, vem aumentando a demanda pelo atendimento infantil em toda aquela região (cerca de 5.000 crianças na lista de espera, no ano de 2003). Assim, a avaliação e promoção da qualidade das instituições se tornaram foco de grande reflexão por parte dos vários atores envolvidos com a educação infantil; as abordagens para lidar com essas questões são diversas, em função dos objetivos estabelecidos, tal como autorização e supervisão. Dessa maneira, a administração regional vem se empenhando fortemente para elaborar estratégias que atendam a vários objetivos: ampliar a oferta de vagas, redefinir políticas de financiamento, apoiar a qualificação permanente das

instituições públicas e privadas, através de múltiplas ações, atuando principalmente na formação da equipe e estabelecendo formas de autorização e monitoramento das instituições privadas. Essas estratégias encontram apoio na Lei de janeiro de 2000 (EMILIA ROMAGNA, 2000), que normatiza os serviços de atendimento para a primeira infância e que provocou o reordenamento do sistema educativo voltados para crianças de 0-3 anos (BONDIOLI; GHEDINI, 2004). Destarte, o poder público teve a tarefa de definir um sistema de regras e garantias que permitissem o máximo de equidade, eficácia, transparência e produtividade no atendimento infantil, através do estabelecimento de objetivos, de padrões estruturais e organizativos, de indicadores de qualidade e de modalidades de avaliação desta qualidade.

A Região da Emília Romanha, tendo como meta o crescimento permanente da qualidade, apoiada pela necessidade de uma leitura crítica das experiências, de modo compartilhado com todos os envolvidos na educação infantil, realizou um projeto de pesquisa e formação (com duração de 1992 até 1998) envolvendo diversos interlocutores (BONDIOLI; GHEDINI, 2004). O projeto, coordenado por especialistas da Universidade de Pavia, objetivou explicitar os diversos significados de qualidade e o que a caracteriza, quais são os aspectos aos quais se deve prestar maior atenção e transformar a avaliação em um instrumento de análise crítica das experiências, de modo participativo. Estiveram envolvidos especialistas, pesquisadores, universitários, dirigentes administrativos e coordenadores pedagógicos. O grupo foi composto por cerca de 30 pessoas com a tarefa de identificar estratégias avaliativas no plano da qualidade organizativa, no plano de gestão e no plano da qualidade percebida pela família.

O projeto constou de três etapas fundamentais: (1) momento de formação e reflexão teórica e metodológica – na qual foi realizada uma reflexão sobre os aspectos gerais da avaliação dos contextos, presentes na literatura nacional e internacional, sobre modelos teóricos e experiências existentes, métodos e instrumentos de avaliação adotados. Para a qualidade organizativa, foi proposta uma reflexão e análise da escala norte-americana de avaliação de ambientes infantis, *Infant/Toddler Environment Rating Scale* - ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990), com a intenção de fazer que os participantes tomassem consciência do fazer cotidiano e da relação entre os elementos que compõem a qualidade do atendimento; (2) o uso de instrumentos de avaliação da qualidade, seguida de uma reflexão dos resultados, conduzida em 16 prefeituras, envolvendo cerca de 200 funcionários e 900 pais – nesta etapa, para a verificação da

qualidade da gestão e percebida pela família foi realizada uma sensibilização dos participantes, a aplicação de um questionário anônimo aos pais e funcionários; (3) elaboração de um sistema de indicadores de qualidade em creches – constou da discussão e reflexão dos resultados das etapas anteriores a fim de se estabelecer, dentro do grupo, um sistema de indicadores. Um dos principais aspectos do projeto, destacado por Centazzo (2004), foi o de usar a avaliação da qualidade para abrir um discurso mais amplo de melhoramento contínuo da qualidade do atendimento institucional para identificar três níveis de interlocução: os coordenadores das instituições e das redes educacionais, os funcionários e os pais.

Os resultados desta experiência subsidiaram a construção de um sistema de melhoramento da qualidade das creches, na qual os três níveis de interlocução participam. Alguns desdobramentos deste estudo avaliativo foram: (1) a difusão da metodologia utilizada, que consta da implementação de um sistema de análise da qualidade do atendimento, formação de funcionários sobre qualidade, estruturação dos processos de análise e de devolução dos dados, bem como a formação e avaliação dos avaliadores; (2) a modificação do contexto de aplicação e novos âmbitos de desenvolvimento, englobando uma nova qualidade de organização, a articulação dessa qualidade com as normas estabelecidas e o uso de instrumentos de avaliação para a regulação da relação entre o público e o privado (BONDIOLI; GHEDINI, 2004).

Enfim, este foi um longo trabalho (1992-1998) de reflexão sobre a qualidade e levantamento de dados, os quais, atualmente, encontram-se em andamento na Emilia Romanha. Estes 15 anos de trabalho ininterrupto requisitou um compromisso de todos os envolvidos na educação infantil, de forma que os projetos não se tornassem reféns de mudanças nos planos de governo. Aliás, essa é uma característica do trabalho educativo da Região da Emília Romanha o envolvimento de toda a comunidade educativa (coordenadores, funcionários e pais), que são os maiores interessados na promoção dos serviços de qualidade.

Um exemplo interessante de rede educativa de uma cidade da Região da Emilia Romanha é a cidade de Módena, também conhecida internacionalmente pela alta qualidade do atendimento oferecido. Ao comentar sobre o modelo das instituições de Módena, Borghi (1998) aponta a dificuldade de se descrever, em poucas linhas, um modelo que possui 30 anos de uma rica experiência. O autor aponta que cada período apresenta exigências específicas e, dessa forma, a atenção esteve voltada para diferentes aspectos ao longo do tempo. Segundo Borghi (1998), o modelo educativo das escolas de

Módena se constrói, fundamentalmente, com base nas atividades diárias da equipe de educadores, sem se furtar do conhecimento empírico existente.

Primeiramente é necessário apontar alguns dados quantitativos. Modena é uma rica cidade de 170 mil habitantes; em 1998, possuía 18 creches (sendo duas particulares e conveniadas) e 55 pré-escolas (29 públicas, 26 particulares – sendo duas conveniadas). Segundo o autor, a cidade atende cerca de 100% dos usuários e, além disso, o Município se encarrega da formação e atualização dos funcionários das instituições públicas; além disso, desde o final dos anos 60, empenha-se fortemente na ampliação do atendimento e na melhoria da qualidade do atendimento nas instituições. Ao longo do tempo, esse empenho construiu princípios qualitativos que foram sendo incorporadas na administração das instituições, tais como (1) uma escola para a criança – na qual a atuação é voltada à criança como sujeito de direitos; (2) uma escola de experiências e de conhecimentos – a atuação recai sobre conteúdos significativos da experiência infantil (educação musical, científica, lingüística, etc.); (3) uma escola baseada na participação integrada com a cidade – a atenção voltada à família e à preocupação de se transformar a cidade em uma cidade educadora (BORGHI, 1998).

Com relação ao ponto (1) – uma escola para as crianças –, as escolas de Modena estão voltadas para o desenvolvimento de três aspectos, integrados entre si, que constituem um processo integrado de desenvolvimento: a autonomia, a identidade e as competências. A autonomia significa fazer com que a criança construa a capacidade de agir e de estar bem sozinho, assim como de viver relações solidárias com as pessoas. A identidade está relacionada à construção de uma auto-imagem positiva e ao desenvolvimento da auto-confiança. Já as competências estão relacionadas às capacidades de interiorizar e utilizar adequadamente os sistemas simbólico-culturais (BORGHI, 1998). O ponto (2) – uma escola de experiências e de conhecimentos –, refere-se ao fato de que as escolas não possuem um único ponto de referência teórico, mas sim uma multiplicidade de perspectivas. Dessa forma, procura-se reunir a produção científica reconhecida na área de desenvolvimento infantil, que tem sido produzida nos últimos anos. Transforma-se assim em um “modelo derivado *a posteriori* da experiência concreta e que busca sua justificativa aqui e ali em diversas teorias” (BORGHI, 1998, p. 102). Este modelo, apesar de lançar mão de referências teóricas, adapta-as ao próprio contexto, procurando correspondência com a própria realidade. Borghi cita alguns estudiosos que têm influenciado de forma significativa a atuação desta rede educacional ao longo do tempo, tais como Erikson, Piaget, Bruner, Olson, Vygotsky, Gardner,

dentre outros. O ponto (3) – uma escola baseada na participação integrada com a cidade – refere-se à participação dos pais na organização e gestão de alguns momentos da vida escolar e à relação das escolas com os recursos educativos existentes nas cidades.

Esses princípios educativos são focos de reflexão e aprofundamento sistemático do conhecimento das práticas que os envolve, tais como os aspectos que envolvem a promoção da autonomia, a reorganização do currículo, a criação de estratégias para dar impulso ao envolvimento dos pais e configurar a cidade de acordo com necessidades educativas das crianças (BORGHI, 1998). A experiência da cidade de Módena ilustra o que foi apontando anteriormente, sobre a participação de vários atores no processo de melhoria de qualidade, para que esses programas adquiram uma fluidez ao longo de tempo, não sofrendo rupturas nas mudanças de governos. Além disso, a Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças tem uma importante participação na atual estabilidade dos longos programas de melhorias de qualidade da Região da Emília Romanha.

Em Portugal, mais especificamente na Universidade do Minho, é desenvolvido o “Projeto Infância: Contextualização de Modelos de Qualidade”, sob a coordenação de Oliveira-Formosinho (1998). Consta de um projeto de pesquisa e intervenção, que objetiva identificar e adaptar, para o contexto português, modelos de qualidade voltados para a educação infantil. Na primeira fase é realizada a contextualização do modelo, através de debates sobre a relevância dos pressupostos teóricos e da rotina diária necessária para que o trabalho seja posto em prática. Algumas questões são colocadas para a realização da contextualização: (1) Qual a relevância do modelo para a realidade cultural educativa portuguesa? (2) Como a equipe de formadores, junto aos educadores, poderia se apropriar do modelo? (3) Qual o processo mais adequado para realizar a experimentação do modelo? (4) Como reagem crianças e pais que freqüentam a escola na qual o modelo está sendo implementado?

Este Projeto possui três etapas: a pesquisa, a formação e a intervenção em campo. A atividade de **pesquisa** consta da identificação dos modelos de qualidade e do levantamento de pesquisas de campo sobre os processos e resultados da utilização destes modelos, quando são postos em prática. Já a **formação** dos educadores é realizada em três níveis: no âmbito da formação inicial, na graduação, da formação especializada e da formação continuada. A **intervenção em campo** consta da implementação destes modelos que são contextualizados. Essa etapa é realizada por

educadores que cursam estudos superiores especializados, bem como por alunas em estágios supervisionados dos cursos de graduação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

A autora aponta como pontos de partida do Projeto, algumas premissas, tais como (1) o ser humano constrói o seu conhecimento através da interação com pessoas, objetos e idéias; (2) a qualidade da interação determina a qualidade da construção do conhecimento pela criança; (3) contextos de vida das crianças e dos adultos precisam ser adequados ao tipo de interação que possibilita a construção do conhecimento. Dessa forma, coloca-se como objetivos da educação infantil a promoção da autonomia e da inserção cultural; para isso, é fundamental que o educador saia de sua perspectiva e comece a se colocar na perspectiva da criança, dos pais e da comunidade. Assim, o educador é considerado uma peça-chave no processo de melhoria de qualidade, pois ele é o único que pode potencializar o currículo, utilizando-o em favor da criança. Porém, esse trabalho do educador não pode ser solitário, pois tem que contar com o apoio de toda a equipe, no dia-a-dia das práticas educativas.

Para exemplificar como se dá essa contextualização dos modelos, a autora aponta a experiência com o modelo High/Scope (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). A escolha por esse programa norte-americano se deve ao fato de que ele parte da perspectiva de que a construção do conhecimento se dá através da interação das pessoas com o mundo físico (espaços e materiais) e com as demais pessoas e idéias que circulam no espaço compartilhado pela criança. A construção do conhecimento se concretiza em rotinas diárias, organizadas de forma a oferecer uma grande variedade de experiências, que permitem às crianças tomarem decisões e experimentarem a realidade através de diversos pontos de vista. Essa organização da prática também se estende para a valorização dos espaços externos, da família e da comunidade. Ao contextualizar os modelos, a autora aponta a importância de não se perder de vista os objetivos educacionais da cultura nacional e local.

Ainda em Portugal, Bairrão (1998), em parceria com o Ministério da Educação de Portugal, desenvolveu um estudo empírico que teve como objetivo principal analisar a diversidade e a qualidade das experiências das crianças em diferentes contextos institucionais de socialização e seu impacto no desenvolvimento dessas crianças. Para a análise das características processuais das interações entre as pessoas e delas com os materiais, utilizou-se uma escala norte-americana, a *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS* (HARMS; CLIFFORD, 1980), largamente utilizada em diferentes países, para avaliar ambientes de instituições que

atendem crianças de 0 a 6 anos. Este instrumento é composto por 37 itens organizados em sete sub-escalas: Cuidados Pessoais, Materiais e Mobiliário para as Crianças, Experiências de Linguagem e Raciocínio, Atividades de Motricidade Global e Fina, Atividades Criativas, Desenvolvimento Social e, Necessidades do Adulto. Foi realizada uma adaptação da ECERS e aferição da escala para Portugal. Alguns pontos relevantes apontados no estudo de Bairrão (1998) foram: (a) as salas onde as educadoras trabalhavam há mais tempo obtiveram melhores resultados quanto à qualidade do atendimento; (b) diferenças regionais – a região da Grande Lisboa obteve melhores resultados do que a região do Grande Porto; (c) variação entre a rede pública e privada, sendo que esta última mostrou-se mais preparada para funcionar por um período maior do dia, com um maior número de crianças e de idades variadas; (d) o nível de formação profissional e o tempo disponível para o preparo de atividades mostraram-se irregulares na rede pública e privada; (e) baixo percentual de crianças com necessidades especiais integradas no atendimento infantil; (f) necessidade de realizar adequação das instituições junto às populações de risco (em situação de pobreza); (g) promover a ampliação do atendimento e a readequação do que existe.

Nos **Estados Unidos**, os primeiros registros dos serviços infantis datam do início do século XIX, e tiveram como influência as escolas infantis escocesas de New Lanark, criadas no ano de 1816 por Robert Owen (ROSEMBERG, 1998). Nesta mesma época, tal como na Grã-Bretanha, várias foram as tendências pedagógicas e filosóficas adotadas pelos Estados Unidos, podendo ser encontrada desde uma perspectiva liberal até a repressiva, com objetivos de contenção da pobreza.

Posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, foram instituídas quatro modalidades de serviços de atendimento à criança pequena: infant schools (escolas infantis); day nurseries, depois chamadas de day care centers (creches); kindergarten (jardins-de-infância); nursery schools (escolas maternas). Além disso, como a maioria dos países ocidentais, os Estados Unidos foram influenciados pelas idéias de Froebel; essas idéias acarretaram na criação do jardim-de-infância, transformando-se numa escola voltada para a educação das crianças provenientes das elites, dando importância aos aspectos relativos ao brincar, à organização de espaços interno e externo, etc.. (ROSEMBERG, 1998).

Apesar da criação das instituições infantis destinadas às crianças da classe trabalhadora, as elites também passaram a adotá-las para seus filhos; inicia-se, então, um intenso processo de expansão dos serviços. Esta expansão durou pouco tempo, pois

foi prejudicada pelas idéias do médico Amariah Brigham, ao apontar que a atividade intelectual precoce acarretaria em prejuízos no desenvolvimento do cérebro infantil (ROSEMBERG, 1998). Além desta idéia relativa ao prejuízo intelectual, a expansão dos serviços também sofreu pressões advindas das ideologias contrárias ao trabalho da mulher fora de casa.

No século XX, a expansão dos serviços de atendimento infantil nos Estados Unidos, como em vários países, variou de acordo com a política econômica de cada um deles. Após a segunda guerra, havia cerca de 16 milhões de mulheres no mercado de trabalho, fato que pressionava constantemente a ampliação do número de equipamentos (ROSEMBERG, 1998). Na década de 60, houve uma mudança radical nas concepções de educação infantil. Essa mudança teve como principais influências: (1) os trabalhos de Piaget; (2) estudos científicos sobre a educação de crianças em creches, que contrariavam a idéia anterior dos malefícios da mesma para o desenvolvimento infantil; (3) a competição pela hegemonia econômica e militar que fortaleceu as idéias a favor da antecipação escolar. Portanto, na década de 70, a educação infantil é voltada para o estímulo do desenvolvimento infantil e apoio às mães da classe média. Porém, ainda nesta década, o governo do presidente Nixon vetou a legislação sobre a educação infantil, que serviria de base para uma política democrática do setor (ROSEMBERG, 1998). Na década de 80, no governo Reagan, inicia-se o processo de estímulo às privatizações e cortes de verbas federais. Em seguida, na administração Bush (1989-1992), foi novamente vetada uma legislação para a regulamentação do setor, que implicaria em grandes investimentos por parte do governo federal. Nesta fase, houve apenas ganhos em termos de um aumento de subsídios federais e desconto no imposto de renda para gastos com os serviços de educação infantil (ROSEMBERG, 1998).

Atualmente, a educação infantil é tratada não como um direito básico da infância, mas como mais um produto de consumo da cultura capitalista. Rosenberg (1998) aponta que diferentes setores da sociedade americana reconhecem a educação infantil, a partir dos três anos de idade, como um investimento no futuro do desenvolvimento nacional. Porém, as instâncias legais, administrativas e orçamentárias não a reconhecem como tal. Por não existir uma política de atendimento à criança pequena, a educação e o cuidado infantil, por um lado, tornou-se um forte empreendimento dos setores privados e, por outro lado, tornou-se cada vez mais frequente o atendimento das crianças em residências de “mães crecheiras” está cada vez

mais freqüente; Rosemberg (1998) descreve este sistema como anárquico, desorganizado e fragmentado.

Em relação à normatização da qualidade do atendimento infantil, Rosemberg (1998), citando Morgan, identifica quatro tipos de padrões: (1) *modeladores* – são elaborados por especialistas; não possuem poder de lei, mas funcionam como guias ou metas a serem atingidas; (2) *credenciamento* – também não possuem poder de lei, mas agregam valor aos serviços das instituições que a eles se submetem; geralmente são estabelecidos por órgãos profissionais ou públicos como o National Association for the Education of Young Children; (3) *padrão fiscal* – aqueles acoplados compulsoriamente à concessão de subsídios governamentais (caso o Estado forneça); (4) *normas para fins de licenciamento* – estabelecido e fiscalizado pelos Estados, englobando também as creches domiciliares.

Para exemplificar o padrão de qualidade do tipo *modelador* (elaborado por especialistas), citamos a opinião de Katz (1998) sobre qualidade, já apontado anteriormente na Parte 1, ao propor uma avaliação da qualidade do atendimento infantil, através de cinco perspectivas que se complementam e são consideradas como determinantes da qualidade do atendimento infantil. Ainda neste padrão *modelador*, destacam-se nos Estados Unidos, as escalas elaboradas por especialistas da Universidade da Carolina do Norte, dentre as quais já destacadas anteriormente, ECERS (HARMS; CLIFFORD, 1980), ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990) e ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003). Estas três escalas podem ser utilizadas como auto-avaliação pela equipe de profissionais da creche, por supervisores, por agências de assessoria e para pesquisas; oferecem uma medida de qualidade do programa em vigência, permitindo o planejamento de melhorias do mesmo. Baseiam-se em uma definição ampla de ambiente coletivo de cuidado infantil, incluindo a organização do espaço, interação, atividades visando a criança, bem como as necessidades da equipe e dos pais.

Em relação à avaliação de ambientes educacionais oferecidos para crianças de 0-30 meses, a ITERS tem sido amplamente discutida e utilizada em vários países como Brasil, Portugal, Itália e até mesmo na China e Arábia Saudita. Recentemente, essa escala recebeu uma revisão – *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* – ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), incluindo mudanças essenciais para uma maior objetivação da avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos.

Como exemplo do padrão de qualidade do tipo *credenciamento*, os EUA contam, há mais de 80 anos, com o National Association for the Education of Young Children – NAEYC, composta por administradores, professores, pais e outros interessados, que trabalham para promover a qualidade do atendimento a todas as crianças, do nascimento aos oito anos de idade. O principal objetivo do NAEYC é melhorar o atendimento infantil, através de diferentes sistemas de credenciamento, aos programas que estão comprometidos com padrões nacionais de qualidade. A Associação também promove debates nacionais, estaduais e locais sobre políticas públicas que possam dar suporte aos sistemas educacionais, oferece uma grande seleção de recursos educacionais aos profissionais de educação infantil, incluindo livros, vídeos, jornais etc.. Porém, acreditamos que a melhoria de qualidade das redes educacionais depende, fundamentalmente, de iniciativas e apoios governamentais, para ampliar e garantir qualidade tanto da rede direta quanto da rede privada. Essas instituições, compostas por membros da sociedade civil, são de extrema importância, desde que não apenas ofereçam ajuda técnica, mas também realizem pressões políticas para o atendimento público de qualidade. Os dois padrões de qualidade seguintes: *padrão fiscal* e *normas para fins de licenciamento* compõem o exemplo descrito a seguir, praticado pelo governo australiano.

Na **Austrália**, a educação infantil, denominada de Early Childhood Education and Care possui características peculiares ao seu contexto, apesar de influenciada pelos movimentos na Europa e nos Estados Unidos. Ao final de 1890, o movimento para a criação das instituições de educação infantil esteve associado à influência tanto de pensadores como Pestalozzi e Froebel, como e dos movimentos na Europa e nos Estados Unidos (PRESS; HAYES, 2000). As mulheres iniciaram dois grandes movimentos nas regiões de New South Wales and South Austrália, pois, até aquele momento, existiam algumas instituições privadas voltadas apenas para as famílias ricas; as crianças das classes trabalhadoras e comunidades pobres ficavam praticamente sem opções (PRESS; HAYES, 2000).

Essa situação deu início ao movimento de escolas infantis filantrópicas em 1895 (na região de New South Wales), que reivindicava, dentre outros serviços, por escolas infantis gratuitas em bairros pobres. Em 1911, organizações similares foram formadas em cada estado da Austrália (PRESS; HAYES, 2000). Um aspecto interessante, apontado por estes autores, neste movimento pela criação das instituições no século XIX, é que havia uma preocupação maior com a educação e socialização das

crianças pequenas do que com o apoio às mães trabalhadoras. A maior parte dessas instituições funcionavam das nove horas ao meio dia, atendendo crianças maiores de três anos de idade. No início do século XX, devido à difícil situação das mães da classe trabalhadora, surge o movimento chamado Day Nursery – essas instituições funcionavam das sete horas da manhã às 18 horas, incluindo o atendimento de bebês. Esses dois movimentos – um voltado para o educar e o outro para o cuidar – resultaram em diversos debates e iniciativas políticas relacionados à educação infantil, impulsionando debates similares em outros países. Essa dicotomia, surgida entre o cuidar e o educar, tem relação com o fato de que, por muitos anos, a administração das instituições esteve sob tutela de organizações filantrópicas; apenas em 1938, a Confederação dos Estados inicia a provisão governamental de educação em cada capital, voltada para crianças pobres (PRESS; HAYES, 2000).

Após a 2ª Guerra Mundial, a classe média começa a se interessar pelas instituições de educação infantil. Press e Hayes (2000) apontam que: (1) entre 1940 e 1950 começaram a emergir pré-escolas, freqüentemente dirigidas pelos pais; (2) a partir do final da década de 60, ocorre o aumento de instituições públicas voltadas para a classe trabalhadora; (3) de 1983 até 1990, há um aumento de instituições públicas infantis com diferentes características – baseadas em necessidades avaliadas nas comunidades – e um aumento com as despesas em educação; (4) no final dos anos 80, profissionais, sindicatos e pais pressionaram para a construção de um sistema de credenciamento similar ao americano National Association for the Education of Young Children. É então criado o National Childcare Accreditation Council (Conselho Nacional de Credenciamento de Creches), que passa a cuidar de regulamentações e de um sistema de credenciamento para o funcionamento de instituições.

Segundo este Conselho, as leis e regulamentações locais e estaduais para licenciamento costumam exigir um nível mínimo de qualidade, abaixo do qual nenhuma instituição poderia funcionar. Essas regulamentações incluem aspectos tais como espaço, variedade de equipamentos, número e idade das crianças, tamanho da equipe, etc. (NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL, 1993). Mesmo que haja um reconhecimento de que leis e regulamentações são essenciais na tentativa de garantir um atendimento de boa qualidade, verifica-se que, sozinhas, não são suficientes para garanti-los. Dessa maneira, a Austrália buscou a conquista de um alto padrão de qualidade quanto aos cuidados infantis. O governo criou um sistema de auto-avaliação *Putting Children First - Quality Improvement and Accreditation System*, produzido pelo

National Childcare Accreditation Council. O objetivo geral do Sistema de Promoção de Credenciamento e de Qualidade é assegurar que as crianças tenham experiências positivas e estimulantes e interações que incentivem todos os aspectos do seu desenvolvimento. O instrumento é composto por 52 princípios, onde cada um define um aspecto particular de qualidade, que foram levantados por representantes de todas as instâncias dos serviços de atendimento infantil (NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL, 1993). Este instrumento tem como objetivo a auto-avaliação (por profissionais da instituição) e avaliação externa (pelos pais e assessores), a fim de realizar seu credenciamento nos órgãos governamentais.

Atualmente, a Austrália é o único país, de nosso conhecimento, que possui, com o apoio do governo, um sistema de avaliação para o credenciamento, atendendo cerca de 98% das instituições infantis do país. Além disso, a educação infantil ocupa lugar privilegiado nas políticas do país (PRESS; HAYES, 2000).

No **Brasil**, de 1739 até 1874 existiu, institucionalmente, como um serviço de atendimento à infância, a “Roda” ou “Casa dos Expostos”. Essa instituição foi criada por Romão Duarte para abrigar crianças pequenas abandonadas (KRAMER, 2003). Nos anos subseqüentes, surgem as primeiras iniciativas de caráter higienista, voltadas ao combate da mortalidade infantil e ao atendimento de filhos de mães solteiras. Este atendimento perdurou até o início do século XX, não se distinguindo dos asilos e internatos (KRAMER, 2003; OLIVEIRA et al, 1996). Este caráter inicial da educação infantil, caritativo e assistencial, é o resultado de um processo histórico, social e econômico, semelhante no Brasil e na Europa. As mulheres que necessitavam primordialmente deste serviço eram as operárias de baixa renda, pois as mulheres de classes abastadas possuíam babás para tomarem conta de suas crianças. No Brasil, agregou-se mais um fator, a creche como acolhimento de crianças órfãs e filhas de mães solteiras (DIDONET, 2001).

Na década de 20 (século XX), nos grandes centros urbanos, inicia-se os protestos do movimento operário que, dentre várias reivindicações, estava a creche para seus filhos; da década de 30 à 50, as poucas creches existentes, além das localizadas nas fábricas, eram responsabilidades da rede filantrópica (OLIVEIRA et al, 1996). Essas instituições filantrópicas eram compostas por grupos femininos oriundos das classes mais privilegiadas e, dentre outras atividades, procuravam instruir as mulheres das camadas populares a serem boas mães e donas de casa (HADDAD, 1993). Se por um lado a filantropia tinha o objetivo de atender filhos de mães trabalhadoras, sua prática

cotidiana refletia uma preocupação voltada mais para reforçar o lugar da mulher no lar que no trabalho (HADDAD, 1993). Dessa forma, o discurso de combate à pobreza e à mortalidade infantil é mantido até meados da década de 60 (HADDAD, 1993; MERISSE, 1997).

Oliveira et al, (1996) apontam que, entre as décadas de 60 e 70, surge no mundo ocidental uma tentativa de explicação da marginalidade nas camadas sociais mais baixas, a Teoria da Privação Cultural. Esta teoria tinha como solução a prática da Educação Compensatória, isto é, o atendimento em creche poderia fazer com que as crianças superassem as sofríveis condições sociais às quais estavam sujeitas. Essa prática deu início à defesa da estimulação cognitiva e do preparo para a alfabetização das crianças pequenas em creches (KRAMER, 2003; OLIVEIRA et al, 1996). Concomitantemente, a Psicologia já reconhecia o período de zero a seis anos como rico em possibilidades de construção de conhecimento e o atendimento nas pré-escolas particulares já vinha se apoiando nestes conceitos, proporcionando um atendimento qualitativamente diferenciado em relação aos destinados à população de baixa renda (OLIVEIRA et al, 1996).

No final da década de 70, observa-se um período de maior abertura política em relação ao atendimento às reivindicações populares em geral. Houve uma série de transformações significativas na forma de conceber o dever do Estado e os direitos dos trabalhadores, que fizeram com que os movimentos populares de luta por creches pressionassem o Poder Público e a iniciativa privada para que oferecessem as mesmas. Dessa maneira, a creche tornou-se um direito do trabalhador e essas reivindicações tiveram como consequência o aumento do número de creches mantidas pelo poder público (HADDAD, 1993; OLIVEIRA et al., 1996).

Na década de 80, houve uma diminuição do número de instituições mantidas diretamente pelo poder público. Por outro lado, houve um crescimento do repasse de recursos públicos para as entidades filantrópicas; dessa forma o Estado eximia-se de atender diretamente a população. Essa prática de repasse de verbas perdura até os dias atuais, sendo que os recursos repassados cobrem apenas parte dos custos de manutenção dos serviços; as demais despesas devem ser cobertas pelas entidades filantrópicas. Assim, o Estado *“joga para a própria população que se quer atender os custos adicionais necessários para manter a creche ou pré-escola”* (CAMPOS, 1992, p.6).

Culminando este processo histórico, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) incluiu as creches no sistema educativo e abriu importantes perspectivas ao avanço de

propostas educacionais que reconhecem as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos; dessa maneira, procura-se superar o caráter assistencialista predominante nas creches. A Constituição destaca, no seu Artigo 205, que a educação é direito de todos, inclusive das crianças de zero a seis anos; no Inciso IV do Artigo 208 afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p.117-118). Dessa forma, explicita a função iminente de educar, a qual se integra, de forma indissociada, às ações de cuidado. Posteriormente à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reproduz os dispositivos constitucionais sobre a educação de zero a seis anos e determina a criação de instâncias que podem influenciar, de forma decisiva, no atendimento dos direitos da criança à Educação Infantil; são eles: Conselho dos Direitos da Criança e Fundo de Recursos Financeiros.

Na segunda metade da década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil recebeu um destaque inexistente nas legislações anteriores, na qual explicitou-se que esta pertence à educação básica e está sujeita às regulamentações definidas pelos Conselhos de Educação locais, a partir de referenciais nacionais. Em seu Artigo 30, determina que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. A LDB exige que, a partir das regulamentações criadas pelos Conselhos Municipais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação realizem supervisões e acompanhamento das instituições de educação infantil (públicas, filantrópicas e particulares); essa exigência vai a favor da necessidade de viabilização dos princípios e objetivos da lei, de realizar um atendimento de qualidade à infância, considerando a inexistência de regulamentação e carências da área (MALVEZZI, 1998).

Porém, ao mesmo tempo que, em algumas regiões do Brasil (como o Sudeste), o poder público discute a implementação da regulamentação das instituições, há uma corrente de críticas – das redes filantrópicas – com relação ao poder regulador do Estado (por exemplo, por não permitir o funcionamento de instituições que estejam fora das exigências de cada município). Em muitos locais, o que se observa é um “afrouxamento” ou até mesmo a inexistência das regulamentações básicas (como por exemplo, alvará de funcionamento do Corpo de Bombeiros). Paralelamente a isso, vem ocorrendo, por parte da população que utiliza o serviço, um aumento da consciência

sobre os direitos das crianças e da necessidade de garantir sua proteção e educação (CAMPOS, 1998).

Sabe-se que, mesmo com o reconhecimento formal da importância do oferecimento da educação infantil, das ratificações de declarações internacionais de respeito aos direitos da criança, da universalização da educação e dos avanços científicos na área da psicologia e educação, há uma grande distância na concretização dessas práticas. No caso do Brasil, vive-se principalmente o problema da qualidade e da quantidade (DIDONET, 1997). Os dados disponíveis sobre o atendimento em creche e pré-escolas brasileiras ainda são bastante incompletos, mas dão indícios de que há um número significativo de instituições que funcionam sem qualquer vinculação a um sistema de supervisão. Sabe-se que o Brasil possui atualmente 55% das crianças de 0 a 3 anos freqüentando creches (particulares e assistenciais) não vinculadas ao sistema público de ensino. Entre essas instituições estão as clandestinas, na sua maioria instituições privadas com fins lucrativos, que funcionam sem nenhum tipo de autorização ou controle do Estado ou Município. As de caráter assistencial e mantidas por organizações não governamentais, muitas vezes estão ainda registradas apenas nas Secretarias ligadas à Assistência Social, embora já deveriam estar registradas nas Secretarias de Educação (GOIS, 2000).

No Brasil, o Ministério da Educação–MEC iniciou, em 1990, a publicação de um conjunto de documentos voltados para a educação infantil, dentre eles os Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Este documento é composto de duas partes: (a) critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches; (b) critérios relativos às diretrizes, normas políticas, programas, etc.. Entretanto, este documento não se propõe a incluir um detalhamento e especificações técnicas necessárias para atingir as práticas institucionais sugeridas; eles partem do princípio que cabe a cada instituição construir seus próprios meios para atender aos princípios propostos pelo documento.

Em 1998, o MEC realizou duas publicações para auxiliar a fase de transição das creches para o sistema educacional: (1) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II e III (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a), que se apresentam como instrumental e didático, um guia de orientação para servir de base para discussões entre os profissionais e contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas; (2) Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, volumes I e II

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b), que têm como objetivo oferecer subsídios para a definição de referenciais para o funcionamento das instituições de educação infantil. Além disso, os subsídios reforçam a responsabilidade dos Conselhos Estaduais e Municipais na execução da LDB (Brasil, 1996), na direção de garantir a qualidade e equidade no atendimento à infância.

Recentemente, o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005), foi construído com o intuito de cumprir com as determinações do Plano Nacional de Educação – Objetivos e Metas da Educação infantil que define a responsabilidade de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade.” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19). Este documento entende a qualidade como algo que se constrói de forma democrática e participativa, resultado de um amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com as crianças. O texto final é resultado de um trabalho construído em etapas, as quais constaram da distribuição de duas versões preliminares do texto, discutidas em seminários regionais, um dos quais contou com a participação de secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação e demais entidades que trabalham com crianças de 0-6 anos; e um segundo, com a participação de especialistas de todo país.

O documento foi organizado em dois volumes. O primeiro trata de aspectos fundamentais para a definição de parâmetros de qualidade na educação infantil no país, apresentando: (1) concepção de criança, de pedagogia da educação infantil; (2) trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil; (3) principais tendências identificadas em pesquisas recentes nacionais e internacionais; (4) desdobramentos previstos na legislação nacional para a área. O segundo volume explicita as competências dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e a caracterização das instituições de educação infantil, com base em definições legais. Ao final, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais, bem como para as instituições de educação infantil.

Esses parâmetros tratam de questões relativas a: (1) proposta pedagógica das instituições; (2) gestão das instituições; (3) formação e função dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições; (4) interações entre educadores, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil; (5) infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, com o intuito propor uma referência nacional que

subsidiar os sistemas de ensino na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

Além deste documento, o Ministério da Educação Publicou outro importante documento referente aos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil, integrante do documento Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005b). Este contém descrições sobre os espaços de instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos. O foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação infantil. Além destes profissionais, participaram secretarias municipais de educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. O material foi elaborado com base no estudo para ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o qual reuniu profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência de Desenvolvimento da Capital, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Dessa maneira, o documento propõe metodologias participativas, que contemplem as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, crianças e adultos, funcionários ou membros da comunidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005b).

Além das publicações realizadas pelo Ministério da Educação, a produção de pesquisas sobre educação infantil cresceu significativamente nos últimos anos e, segundo Campos, Fullgraf e Wigger (2005), fornecem dados significativos sobre a qualidade do atendimento oferecido a essas crianças. Estas autoras realizaram um levantamento bibliográfico que teve como objetivo principal coletar resultados recentes de pesquisas sobre a qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, que trouxessem dados empíricos sobre a realidade pesquisada, entre os anos de 1996 a 2003. Além disso, foram incluídos textos sobre a qualidade e avaliação numa perspectiva teórica ou que apresentavam análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema. Para a organização dos dados os textos foram lidos e resumidos, utilizando um roteiro para leitura a fim de padronizar os resumos. Foram abordados quatro temas: profissionais de educação infantil e sua formação, propostas pedagógicas e currículo

para educação infantil, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e relações com as famílias. No total foram analisados 68 textos: 50 artigos publicados em periódicos e 18 trabalhos e pôsteres apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGER, 2005).

O estudo revelou que os avanços legais encontram-se em implementação, porém de forma desigual, em todo território nacional. Contudo, observam-se padrões comuns, que indicam a persistência de modelos de atendimento infantil que resistem à introdução das mudanças definidas na nova legislação. Além disso, verificou-se aspectos importantes sobre a realidade vivida por crianças e adultos e que velhas concepções encontram-se presentes nas rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas. Essas concepções, que ainda persistem, oferecem resistência às propostas baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos. Nos quatro temas abordados, as creches encontram-se em situação mais precária que as pré-escolas, tanto com relação à formação do pessoal, quanto com relação à infra-estrutura material, adotando ainda rotinas rígidas voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Nos dois tipos de instituição, verificam-se bloqueios na comunicação com as famílias, vistas geralmente de forma negativa e preconceituosa por parte de toda equipe. Outro dado importante, com relação à formação dos profissionais, apesar da consciência da necessidade de formação prévia, esta formação não responde à necessidade de qualificação necessária para a atuação na educação infantil, revelando assim uma inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGER, 2005).

A recente incorporação das creches aos sistemas de ensino municipais acarretou em uma maior preocupação com a formação dos educadores, bem como com a programação pedagógica. No entanto, verifica-se uma grande dificuldade em lidar com as necessidades da família e uma heterogeneidade na qualidade dos recursos físicos e estrutura, segundo a modalidade de gestão e atendimento. Em geral, as creches comunitárias e conveniadas, apresentam uma maior precariedade quanto ao prédio e equipamentos (conforto, saneamento e adequação à faixa etária). No caso das pré-escolas, estas contam com melhores condições com relação ao prédio e equipamentos, entretanto são restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGER, 2005). As autoras concluem que este estudo apresenta uma situação dinâmica, resultado de importantes mudanças

introduzidas na última década, apresentando grandes desafios que tornam-se ainda maiores, à medida que a consciência sobre a importância da educação infantil vai sendo disseminada na sociedade.

Os relatos de experiências aqui apresentados, sobre a promoção de qualidade na educação infantil em alguns países da União Européia, Austrália, Estados Unidos e Brasil, mostram diferentes formas e momentos históricos da construção e expansão da educação infantil, destes países (os documentos escolhidos para análise, no presente trabalho, são oriundos destes países, excetuando-se a Austrália). Em todos estes países, foi possível verificar que a expansão das instituições esteve ligada ao aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, fato este intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social e econômico de cada país. Além da preocupação com a expansão do número de instituições no passado, o que ocorre também nos dias atuais, surgiu posteriormente, em vários países, a preocupação com a qualidade do atendimento oferecido. Essa atenção com a qualidade, bem como com as medidas para alcançá-la, variam entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo em vista que a qualidade depende do momento de desenvolvimento econômico e de políticas sociais de cada país.

Apesar dessas variações na expansão e qualidade da educação infantil, os acordos internacionais fazem com que países desenvolvidos e em desenvolvimento discutam quais metas de qualidade para a infância deverão ser atingidas. Um exemplo desses acordos internacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Esse encontro contou com a presença de 183 países, dentre eles o Brasil (CAMPOS, 1998; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002). A declaração de Jomtien reconhece que a aprendizagem se inicia desde o nascimento e, dentre os diversos compromissos assumidos, que deveriam ser cumpridos até o ano de 2000, incluía-se a universalização do acesso à escola na infância e o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002).

Dez anos depois (2000), realizou-se o Fórum Mundial de Educação em Dacar, Senegal, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados em uma década e estabelecer novas metas, sendo a primeira delas a “expansão e o aprimoramento da assistência e educação na primeira infância” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES

UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002 p. 9). Dentre os objetivos propostos, apontamos: (1) favorecer a difusão de conhecimentos, acompanhada da cooperação técnica e cultural entre os países; (2) fornecer subsídios para a elaboração de políticas; (3) fomentar o diálogo de políticas integradas de atendimento à criança, a fim de procurar superar as desigualdades; (4) fazer com que os países compreendam a relevância e o impacto das experiências de qualidade nos primeiros anos de vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002).

Mesmo que os países apresentem diferentes níveis de qualidade em suas instituições, o que se apresenta nos dias atuais é uma articulação de países desenvolvidos e em desenvolvimento em torno da educação infantil. Especialistas de vários países unem-se em órgãos governamentais e não governamentais, a fim de estabelecer parâmetros de qualidade de atendimento às crianças. Porém, a efetivação desses parâmetros de qualidade na vida cotidiana das crianças vai depender de variáveis econômicas, sociais e políticas que, em cada país, tem um momento próprio para ocorrer.

### **Parte 3 – A Educação Infantil Italiana**

São apresentadas nesta seção, informações relevantes para a discussão da qualidade do atendimento infantil, colhidas durante o estágio de doutorado da autora da tese<sup>1</sup>. A escolha pela Itália como local para a realização do estágio deveu-se ao fato de que é um país que possui instituições de educação infantil conhecidas mundialmente pela alta qualidade do atendimento. A abordagem italiana, através de seus convênios e publicações, exerce grande influência na educação infantil de toda a Comunidade Européia, bem como em diversas partes do mundo (Japão, China, Canadá, Estados Unidos, México, Brasil, Chile, etc..).

É fundamental apontar que essa abordagem italiana diz respeito às redes de creches de poucas regiões do norte e centro da Itália, tais como Emilia Romanha, Toscana, Lombardia e Roma. A mais conhecida internacionalmente é a cidade de Reggio Emília, localizada na Região da Emília Romanha. Essa cidade tem uma história muito particular e sua rede de instituições funciona de maneira independente da Região a qual pertence, ou seja, não é avaliada e controlada ou não segue as normativas

---

<sup>1</sup> Bolsa Capes de estágio de doutorado no exterior, por meio do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – PDDE. Duração: 10/2005 a 09/2006.

estabelecidas pelo governo regional (equivalente ao nosso Estadual). Após as instituições da cidade de Reggio Emília, outras também muito conhecidas são as das cidades localizadas na mesma região (Emília Romanha), tais como Bolonha, Parma, Módena, Ferrara, etc.. Em seguida, estão as instituições da cidade de Pistóia (Toscana), Milão (Lombardia) e algumas instituições da cidade de Roma (Lazio). O restante do território italiano é extremamente desigual, tendo a educação infantil do sul da Itália índices tão ruins quanto aos de muitas cidades brasileiras. Portanto, ao se discutir a alta qualidade das instituições italianas, não se pode perder de vista que elas estão em algumas regiões e não de todo o país.

### **O projeto de Monitoramento da qualidade**

O estágio de doutorado foi realizado junto ao grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Tullia Musatti, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR – Consiglio Nazionale delle Ricerche), localizado na cidade de Roma. Este grupo de pesquisa vem desenvolvendo nos últimos anos, junto à Prefeitura de Roma, um trabalho de Monitoramento da Qualidade dos Serviços, voltados às crianças pequenas. Este trabalho surgiu da necessidade de instituir um programa permanente de monitoramento da qualidade das instituições privadas conveniadas, ou seja, aquelas que recebem subvenção do Estado para atender a demanda de crianças que não encontra vaga na rede pública (direta). Esse monitoramento consta do acompanhamento sistemático da evolução do atendimento destas instituições, para que, anualmente, o convênio possa ser renovado.

A duração do estágio de doutorado coincidiu com o início e término do primeiro ano do trabalho com os novos serviços conveniados pela Prefeitura de Roma (27/10/2005 a 28/09/2006). O sistema de monitoramento da qualidade proposto por Musatti (2005) configura-se como um sistema de avaliação participativa, pois prevê a participação de todos dos atores que, através de diversos papéis, estão envolvidos no funcionamento da instituição. São eles (1) coordenadores pedagógicos - internos às instituições privadas conveniadas; (2) coordenadores territoriais - são coordenadores de creches públicas que também realizam a função de coordenar as creches particulares de uma determinada região da cidade, ao redor da creche que coordena; (3) coordenadores centrais da prefeitura - equivalente às nossas equipes de supervisão das Secretarias Municipais de Educação; (4) educadoras; (5) famílias usuárias. Este monitoramento

valoriza o papel fundamental do coordenador pedagógico, que garante e promove a qualidade da instituição da qual é responsável.

Este trabalho tem, em seu âmago, a construção de um documento, denominado de Dossiê do Serviço, articulado em duas partes (1) uma seção preliminar, com o objetivo de construir um quadro sintético sobre a natureza, história e funcionamento da instituição e uma apresentação da finalidade e dos objetivos que esta se propõe a perseguir; (2) quatro seções – em cada uma é analisada uma dimensão particular que compõe qualidade do serviço, como, por exemplo, organização dos espaços e atividades. Para a finalização do documento, é utilizada uma Grelha de Avaliação Conjunta, com a finalidade de apresentar uma síntese e uma verificação da avaliação realizada a respeito das diversas dimensões, visando uma reformulação do projeto do serviço, para o ano seguinte.

A construção do Dossiê é uma atividade particularmente complexa porque requer uma boa organização do tempo para programar as atividades de coleta de dados e redação do documento. Tem como metodologia uma leitura contínua e sistemática do funcionamento institucional, analisando de forma articulada todas as dimensões que compõem a qualidade da instituição (estruturais, organizativas, sociais e educativas). É importante destacar que estas instituições já partem de um bom nível de qualidade, pois já estão conveniadas pela Prefeitura de Roma; o monitoramento é um momento posterior à autorização e convênio.

Um aspecto particular desta proposta de Monitoramento, é que a avaliação do atendimento infantil é realizada com base nos objetivos institucionais estabelecidos, e na legislação vigente (leis nacionais e regionais, regulamento de gestão das creches da Prefeitura de Roma e estatuto da Prefeitura de Roma que normatiza os convênios), e não em um modelo externo de bom funcionamento.

O maior responsável pela construção do documento é o coordenador pedagógico da instituição conveniada, assessorado por um coordenador pedagógico ligado à prefeitura, chamado de coordenador territorial (responsável pelo acompanhamento de várias instituições conveniadas). O início do trabalho constou da familiarização dos coordenadores internos e territoriais, com a filosofia, critérios e procedimentos necessários à construção do dossiê: (1) documentação e análise da qualidade do atendimento; (2) observação e interpretação dos eventos que caracterizam os contextos educativos. Além disso, este primeiro ano visou a adaptação das atividades

realizadas entre os coordenadores internos e territoriais, bem como dos coordenadores internos com suas educadoras.

Em seguida, foi dado início à construção da primeira seção do dossiê, a de caracterização da instituição. Posteriormente, iniciaram-se as atividades ligadas à segunda seção - de descrição e avaliação de quatro dimensões fundamentais da qualidade do serviço (atividade realizada pela coordenadora interna, tendo como interlocutor a coordenadora territorial): (1) a estrutura na qual se desenvolve o atendimento – localização, organização dos ambientes, e a disposição dos móveis e materiais; (2) a organização do atendimento – a organização das seções e dos grupos de crianças; (3) o trabalho da equipe – o colegiado e o suporte profissional aos trabalhadores; (4) a relação entre a instituição, os usuários e a comunidade – apresentação do serviço à comunidade e a relação com os pais. Nesta descrição e avaliação, são verificados os resultados das ações das instituições, e se estes resultados atingem a finalidade do atendimento. Deste modo, o sistema prevê de manter distintos, de modo explícito, o momento da descrição dos fenômenos observados, do momento da avaliação. Esta última é realizada com base na construção de juízos argumentados, elaborados pela coordenadora pedagógica, e sua correspondência com os aspectos descritos como finalidade do atendimento.

Concomitantemente, as educadoras foram orientadas a redigirem Diário das Educadoras, no qual se registra, sistematicamente, o funcionamento do serviço no cotidiano, descrevendo os principais acontecimentos, as atividades, os comportamentos das crianças, o desenrolar de alguns momentos chave do funcionamento, da chegada à saída das crianças, as rotinas de cuidado, etc.. Dessa forma, o diário contém o registro do processo educativo, no qual se constrói uma história, com as continuidades e descontinuidades do atendimento, através de pontos estabelecidos previamente por Musatti (2005).

Após o início da confecção do Diário das Educadoras, coordenador pedagógico e territorial, realizaram um Relatório de Observação de uma jornada específica da instituição. Esse registro consta da descrição e avaliação das diversas dimensões que definem o contexto educativo, permitindo colocar em foco a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Para inserir este registro da jornada (feito pela coordenadora pedagógica), na história do atendimento (feita pela educadora), foi necessária a análise integrada do Relatório de Observação dos coordenadores e dos Diários redigidos pelas educadoras. Para esta análise, os coordenadores utilizaram um

instrumento denominado de Pontos para a Análise Integrada dos Relatórios Observativos e dos Diários (MUSATTI, 2005).

O fechamento do Dossiê constou de um encontro para a realização da avaliação, utilizando um outro instrumento, chamado de Pontos para a Avaliação Participativa dos Coordenadores e Educadoras Sobre a Experiência das Crianças. Neste encontro, as coordenadoras relatam às educadoras os resultados da análise integrada do diários e dos relatórios de observação. Ao mesmo tempo, realiza-se uma avaliação da qualidade da experiência dos usuários (pais), através da aplicação de um questionário, relativo aos diversos aspectos do atendimento. Estes “Pontos para uma Avaliação Participativa dos Coordenadores e Educadores” é um instrumento para guiar a discussão com as educadoras, levando em conta os diversos pontos de vista e também para redigir um resumo da reunião.

Para finalizar o primeiro ano de trabalho (setembro de 2006), foi realizado um encontro das instituições participantes, no qual foram submetidos os dossiês às equipes do CNR e da prefeitura. As análises dos dossiês foram realizadas juntamente com os resultados da avaliação pelos pais, a fim de comparar a avaliação realizada pelos diversos atores envolvidos. É importante apontar também que, além da avaliação do dossiê, as instituições foram avaliadas durante todo o ano, nas reuniões que ocorreram no CNR, bem como nos encontros com os coordenadores territoriais da prefeitura. Dessa avaliação depende a renovação do convênio e, caso haja a renovação, é planejado o segundo ano de monitoramento da qualidade, dando atenção aos pontos fracos que merecem.

As instituições participantes apontaram, como de fundamental importância, o uso do Diário das Educadoras e do Relatório de Observação dos Coordenadores, como instrumentos que fornecem dados relevantes para a discussão de metas de formação profissional. Verificou-se também a melhoria da formação dos coordenadores na avaliação do atendimento, pois, ao mesmo tempo em que avaliam o funcionamento da instituição, se apropriam dos procedimentos necessários à construção do Dossiê. Além disso, desenvolveram a capacidade de formularem juízos de valor, argumentados de forma contundente, articulados à documentação coletada. Um aspecto também, levantado pelo grupo, é relativo à consciência de que apenas um percurso compartilhado de monitoramento da qualidade pode ajudar a, efetivamente, refletir sobre o andamento do atendimento infantil e planejar intervenções para a promoção da qualidade.

### Visitas realizadas

Além de acompanhar o projeto de Monitoramento da qualidade, proposto por Musatti (2005), foram realizadas visitas em creches da cidade de Roma (região do Lazio), bem como às famosas instituições de Reggio Emília (região da Emília Romanha) e Pistóia (região da Toscana), para enriquecimento do estágio da aluna. Nestas duas últimas cidades, as instituições são conhecidas pela alta qualidade do atendimento oferecido, porém cada uma delas vem construindo um percurso diferente em torno da melhoria de qualidade. Essa visita constou da participação em seminários realizados pelas equipes pedagógicas, visitas e observações, por parte da aluna, em grupos de crianças nas instituições. Dentre as visitas realizadas, serão destacadas as de Pistóia e Reggio Emília.

Na cidade de Pistóia (Toscana) foram realizadas visitas com o objetivo de conhecer o funcionamento da rede educacional Municipal. No caso de Pistóia, as instituições não possuem uma coordenadora pedagógica interna; a coordenação das instituições permanece no que para nós é equivalente à Secretaria de Educação. Porém, é atribuída a uma das educadoras da creche a função de coordenação pedagógica interna, sem as atribuições burocráticas que normalmente essa função acarreta. No decorrer das visitas, ficou evidente que nesta rede, com um alto nível de qualificação profissional, há uma organização e fluidez no cotidiano, que a figura do coordenador pedagógico externo associa-se muito mais a um consultor, do que a um administrador, como observa-se no Brasil.

Pistóia tem uma rede de instituições infantis com uma história muito semelhante a da cidade de Reggio Emília (Emilia Romanha), porém, ao longo do tempo, cada uma dessas redes foi construindo o seu próprio perfil. Foram realizadas visitas em duas creches e dois outros serviços voltados à primeira infância<sup>2</sup>. As creches visitadas foram Il Mulino e Lago Mago, nesta segunda foram realizadas observações da jornada diária de grupos de crianças de 0-1, 1-2 e 2-3 anos de idade. Em ambas as instituições, os espaços são cuidadosamente planejados, de forma com que ofereça, simultaneamente, várias opções de brincadeiras, equipamentos e materiais. Praticamente não existem brinquedos industrializados e pouco material plástico é encontrado, tal como no canto da casinha (pratos, copos, talheres e até a cafeteira são de metal). Há

---

<sup>2</sup> Estes serviços são complementares e/ou alternativos às creches e funcionam em diferentes bairros da cidade.

uma valorização de materiais de madeira, tecidos, areia, metais papéis, vidros, conchas, terra, plantas, etc..

Os projetos realizados durante o ano, desde o berçário, são documentados em painéis, que ficam na altura dos olhos dos adultos para facilitar a visualização, incluindo fotos das crianças e seus familiares. Além disso, a organização do espaço é planejada de forma a valorizar ao máximo a autonomia das crianças, deixando o adulto como figura de suporte das brincadeiras. Um outro aspecto que chamou a atenção é o desenrolar das atividades no tempo, pois há uma fluidez na transição das atividades e um respeito ao tempo da criança – percebe-se que o tempo é o delas, e não o tempo dos adultos, como normalmente acontece em creches.

Durante as visitas às instituições, ficou evidente o empenho dos órgãos do governo, bem como dos educadores, em elaborar oportunidades de realização de experiências significativas para as crianças, com vistas ao desenvolvimento cognitivo e social e para isso, muita atenção é dada à organização dos espaços, para que estes espaços encorajem a ação, a imaginação e a expressão (GALARDINI, 2005). Para isso, as instituições de Pistóia oferecem uma grande variedade de materiais atraentes, para que as crianças possam sentir prazer em tocá-los, retirá-los do local e colocá-los em outros locais.

Anna Lia Galardini, diretora do Sistema Municipal de Educação Infantil de Pistóia deixa claro em todos os seus seminários e textos que, se a creche é um local tão rico e complexo, as competências profissionais devem também ser ricas e múltiplas, incluindo desde os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a capacidade de estabelecer um bom relacionamento com o grupo de trabalho, de se auto-avaliar e se submeter à avaliações, paciência e sensibilidade às crianças. Segundo Galardini, os educadores devem ser valorizados, pois são a chave para a promoção de ricas experiências de vida nas instituições.

A visita à cidade de Reggio Emília, constou também da participação em um Seminário sobre as Experiências das Escolas de Infância e Creches de Reggio Emília. Nesta cidade, a construção da rede de serviços educativos começou em 1963, com a criação das chamadas escolas de infância (para crianças de 3-7 anos) e, a partir de 1970, passou a construir instituições voltadas para crianças de 0-3 anos. Em 1967/68 a Prefeitura começou a acolher pedidos de municipalização das instituições que, depois da 2ª guerra mundial, tinham sido criadas por iniciativas populares.

Em função da instabilidade dos recursos financeiros por parte dos governos, em 1994 foi fundada a Reggio Children, uma sociedade de capital misto que atualmente cuida da gestão das creches e pré-escolas da cidade. Essa sociedade transformou-se em um grande centro de formação de docentes e pesquisadores, através da execução de cursos de especialização, seminários, publicações diversas, materiais audiovisuais, oferecimento de consultoria, etc.. Grande parte do retorno econômico destas atividades são investidas em projetos de melhoria dos serviços educativos da própria rede (direta e indireta).

É importante apontar que Reggio Emília tem uma história muito particular, pois é uma cidade pequena, localizada em uma região (Emília Romanha) historicamente progressista, preocupada com os direitos da população e com a participação do Estado no bem estar social. É uma das regiões mais ricas da Itália, com níveis elevados de emprego e um alto padrão de vida da população. Um dos reflexos dessa situação de bem estar social, é o fato dos educadores infantis possuírem nível universitário, de não haver rotatividade de funcionários em função de planos de carreira e estabilidade nos empregos. Educadores novos, só assumem a responsabilidade por um grupo de crianças após anos desempenhando um papel de “auxiliar” nas instituições.

As visitas às instituições de Reggio Emilia permitiram verificar que, muitos dos padrões de qualidade que a rede emiliana não explicita na forma de indicadores, em suas publicações, encontram-se presentes no discurso daqueles que trabalham nesta rede bem como na organização do espaço físico nas instituições. Certos indicadores de qualidade (os mesmos criticados por estarem explícitos em documentos ou instrumentos de avaliação), parecem estar presentes em todas as instituições visitadas (e não em cada uma em particular). Por exemplo, todas as instituições visitadas não possuíam brinquedos industrializados, utilizam materiais recicláveis, areia, pedras, folhas, tintas, etc..., possuem um ateliê (sempre organizado da mesma forma, com materiais acessíveis às crianças), uma área de música, áreas aconchegantes, brinquedos para subir e descer, casinhas, etc.. Grande parte do mobiliário é igual, planejado de forma a promover a autonomia das crianças, dentre outros. Além disso, a forma de organizar os espaços, a postura dos educadores, as formas de relacionamento com as famílias e procedimentos de registro do trabalho pedagógico estão em consonância em toda a rede, pois não se constatou diferenças substanciais com relação à organização e funcionamento.

Dessa forma, percebe-se que o que difere de uma instituição para outra são os projetos educativos desenvolvidos com cada grupo de crianças. Neste caso, há o que

eles chamam de projeção anual, que não se trata de um plano rígido a ser seguido, pois, de acordo com a observação dos desejos e interesses das crianças os projetos educativos são construídos, daí os projetos tomam direções diversas. Ao participar de seminários com as equipes pedagógicas, constatou-se que há uma grande quantidade de regras e padrões não explícitos em documentos, que regem o cotidiano institucional. Além disso, a liberdade de escolha dos padrões de qualidade, em cada instituição, é circunscrita pela noção de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil adotada pela rede educacional.

A questão que se coloca é apenas para apontar que os discursos ultrapassam os muros das instituições, bem como as fronteiras entre os países, e se configuram através de indicadores sobre o que é uma creche de qualidade. Há uma forte regulação das práticas educativas da rede emiliana, que pode ser verificada no atual processo para autorização de funcionamento dos novos serviços. Dessa maneira, a visão de que a creche é um lugar de vida para as crianças, para suas famílias e funcionários, lugares não só onde se transmite a cultura, mas onde ela se cria e recria, se configura em uma série de práticas pedagógicas observadas, tais como: (1) é importante escutar a criança, mesmo que não tenha ainda a linguagem verbal; (2) é necessário observar atentamente o que a criança quer dizer, através das suas diversas formas de linguagem, tais como gestos e expressões faciais; (3) a importância de transmitir, aos pais e crianças, a sensação de que são bem vindos; (3) a importância de desenvolver uma relação muito próxima com a cidade. Há, portanto, uma filosofia de trabalho que, nitidamente, dirige as práticas pedagógicas da rede, e que as novas instituições devem seguir.

Para finalizar esta parte, apontamos que as cidades italianas, de acordo com as suas características, vão encontrando formas de organização próprias de cada região, para promover a qualidade do atendimento infantil. Apesar das diferenças, há vários aspectos semelhantes: (1) as instituições italianas citadas se preocupam em dar apoio e acolhimento às famílias, fazendo com que estas participem da gestão institucional; (2) o trabalho é apoiado nos valores e tradições de suas comunidades locais; (3) há uma riqueza de conhecimento com relação à prática pedagógica, a qual está em constante, adaptação e recriação; (4) as redes regionais vêm construindo e redefinindo uma identidade educacional, em função das novas demandas, pesquisando e construindo novas estratégias para construção de ambientes que estimulem as experiências das crianças, e o cooperativismo entre todos os envolvidos no processo.

#### **Parte 4 – Qualidade em educação infantil e perspectiva ecológica**

Ao se abordar a qualidade de atendimento infantil, bem como estabelecer seus indicadores, implícita ou explicitamente há uma concepção de desenvolvimento infantil. Vários documentos, que objetivam subsidiar a melhoria da qualidade dos programas de atendimento infantil, não explicitam claramente qual a concepção de desenvolvimento aceita pelos autores; contudo, há sempre presente uma concepção de desenvolvimento infantil e de participação da família, de sociedade, etc – cabe ao leitor interpretá-la.

Por defendermos a importância da explicitação desta concepção, a seguir, apresentamos nossa visão de desenvolvimento humano, a qual se faz necessária, pois o presente estudo pretende, propor uma discussão e análise da qualidade do atendimento, à luz desta concepção de desenvolvimento humano. É necessário esclarecer que não nos propusemos a realizar uma análise das concepções de desenvolvimento contidas nos documentos analisados, pois, ao longo do presente trabalho, incluindo as contribuições do estágio de doutorado na Itália, decidiu-se que seria mais rico propor uma forma de se considerar os âmbitos da qualidade, tanto para a sua análise, quando para posterior intervenção.

A concepção de desenvolvimento humano aqui presente é baseada na perspectiva sistêmica e ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977; 1993; 1995; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), que enfatiza a interdependência entre a pessoa e o ambiente. Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano ocorre durante todo o ciclo de vida, através da “[...] interação entre um organismo biopsicológico em evolução e pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato” (BRONFENBRENNER, 1995, p. 620). Tais interações, com ocorrência regular em períodos prolongados de tempo, são os mecanismos básicos do desenvolvimento humano, denominado por ele de processos proximais.

A pessoa – um organismo biopsicológico altamente complexo – é caracterizada por um sistema integrado de processos psicológicos mutáveis e interdependentes (cognitivos, emocionais, motivacionais, sociais, etc.). Os contextos imediatos, nos quais a pessoa está inserida e é participante, também possuem propriedades mutáveis e os processos psicológicos que aí ocorrem são afetados ainda pelas relações interdependentes entre estes contextos imediatos e contextos ambientais mais amplos. Desta maneira, tanto a pessoa como o contexto possuem propriedades mutáveis interdependentes; além disso, ambos os domínios (pessoa e ambiente) estão

em interdependência, caracterizando a bidirecionalidade da relação pessoa-ambiente, um domínio exercendo influência no outro (BRONFENBRENNER, 1993; CAMPOS-DE-CARVALHO; BOMFIM; SOUZA, 2004; CAMPOS-DE-CARVALHO, no prelo).

Para Bronfenbrenner (1993), pessoa e ambiente possuem características instigadoras do desenvolvimento. No caso da pessoa, essas características são aqueles atributos mais prováveis de afetar o curso do desenvolvimento, embora não o determinem de modo algum, pois aquele curso depende de outras forças e recursos do sistema ecológico total. Tais características da pessoa são aquelas que induzem ou inibem, sustentam e encorajam as interações com outras pessoas e/ou com aspectos físicos e simbólicos do contexto. São elas: (1) recursos ou possibilidades biopsicológicas - capacidades, conhecimentos, experiências e habilidades que influenciam a capacidade da pessoa em se engajar em processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995); (2) força psicológica - diz respeito às disposições comportamentais para iniciar e manter processos de interação entre a pessoa e outras pessoas, objetos e símbolos de seus contextos, como, por exemplo, a responsividade seletiva, ou seja, diz respeito à disposição motivacional, já observada em bebês, para reagir, ser atraído e para explorar aspectos particulares do ambiente, tanto físicos como sociais; na tendência para engajamento e persistência em atividades progressivamente mais complexas, atividades estas que elaboram, reestruturam e criam novos aspectos no ambiente, tanto físico como social e simbólico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998); (3) demanda - são aquelas características pessoais que provocam ou desencorajam reações do ambiente social, que podem promover ou interromper a ocorrência de processos proximais, como, por exemplo, um bebê irrequieto versus um bebê tranquilo, hiperatividade versus passividade (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Com relação às características ambientais instigadoras do desenvolvimento, estas englobam recursos físicos, sociais e econômicos, a estabilidade desses recursos, como estão organizados ou desorganizados, características estas presentes tanto em contextos imediatos como nos mais amplos. Bronfenbrenner (1977, 1993; CAMPOS-DE-CARVALHO, no prelo) traz uma conceituação de ambiente ecológico ampla, referindo-se a um conjunto de quatro sistemas ambientais interdependentes (*microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*), abrangendo desde os contextos imediatos dos quais a pessoa participa (*microssistema* e *mesossistema*), até

estruturas sociais específicas e contexto mais amplos nos quais os ambientes imediatos estão imersos (*exossistema e macrossistema*).

O *microssistema*, no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida (creche, escola, igreja, casa da família, de outros familiares, etc.), engloba um padrão de atividades (individuais ou com outras pessoas), de papéis (filho, pai, mãe, aluno, etc.) e de relações interpessoais vividas pela pessoa em desenvolvimento, em um dado contexto face-a-face. O *microssistema* contém aspectos físicos, sociais e simbólicos que provocam, permitem ou inibem o engajamento, progressivamente mais complexo e duradouro da pessoa (ou grupo), em atividades e interações com o contexto imediato.

O *mesossistema* compreende os processos que ocorrem em dois ou mais microssistemas, ou seja, nos contextos imediatos que *contêm* a pessoa em desenvolvimento, pois a pessoa se engaja em atividades, papéis e relações interpessoais diferentes, conforme o contexto em que está, por ex. na creche, casa dos pais, na igreja, com os avós, etc.. Segundo Haddad (1997), se houver uma crise ou ruptura entre a relação da instituição educativa com a família, isso pode influenciar negativamente o desenvolvimento da criança. Por exemplo, caso a mãe esteja insegura quanto a deixar o filho na creche, essa insegurança pode ser transmitida para a criança, a qual pode se manifestar de várias maneiras dentro da instituição. O contrário também se observa, muitas vezes a equipe de trabalho “concorre” com a família, estabelecendo, então, relações negativas com determinados pais, o que influencia diretamente na maneira com que a educadora se relaciona com a criança. Bronfenbrenner (1977) aponta que, muitas vezes, algumas seqüelas no desenvolvimento das crianças são causadas pelo colapso nas relações entre a continuidade da vida da criança na família, e na escola, ou vizinhança, etc..

O *exossistema* compreende os elos e processos que ocorrem em dois ou mais contextos, sendo que pelo menos um deles *não contém* a pessoa em desenvolvimento, mas os eventos que aí ocorrem influenciam indiretamente os processos que ocorrem no contexto imediato no qual a pessoa vive. Um exemplo típico, focalizando a criança, é a ocorrência de acontecimentos no local de trabalho dos pais (um microssistema que não contém a criança) influenciando nas atividades e interações com seus filhos no lar, ou em outros microssistemas dos quais a criança participa (CAMPOS-DE-CARVALHO; BOMFIM; SOUZA, 2004; HADDAD, 1997). Bronfenbrenner (1977) também inclui no exossistema, a influência indireta de contextos mais amplos nos contextos imediatos nos quais a pessoa vive, tais como a vizinhança, os meios de transporte e de comunicação

existentes no bairro que a pessoa vive, serviços disponíveis de saúde, etc.; desde que, em seus textos posteriores, Bronfenbrenner (1993; 1995; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) não nega esta conceituação anterior, embora não mais faça referência a ela, decidimos aqui inseri-la, pois complementa a conceituação de exossistema. Outros exemplos de exossistema, citados por Haddad (1997), com relação às instituições educacionais infantis são, dentre outros, a disponibilidade de vagas e critérios de admissão nas instituições, sistema de leis que regem o atendimento infanti, etc.. (HADDAD, 1997).

O *macrossistema* consiste no *padrão* de características do micro, meso e exossistemas de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social mais extensa (classe social, raça, etnia), com referência particular para os sistemas de crenças, recursos, perigos, estilos de vida e opções de intercâmbio social. Refere-se também aos sistemas econômicos, sociais, educacionais, políticos e legais, dos quais os três sistemas anteriores são manifestações concretas. Em outras palavras, o macrossistema refere-se “aos protótipos gerais que existem na cultura ou subcultura, os quais estabelecem o padrão para as estruturas e atividades que ocorrem no nível concreto” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 515).

Segundo a perspectiva ecológica aqui apresentada, acredita-se que as influências oriundas de outros contextos, além do microsistema creche, devem ser consideradas quando uma instituição de educação infantil se propõe a realizar um atendimento de qualidade. Por exemplo, considerar a família (outro microsistema da criança) como parceira na educação da criança na instituição, considerar as políticas salariais e planos de carreira (macrossistema), pois estes aspectos permeiam as práticas educativas junto às crianças, no microsistema institucional.

Com relação às influências do *macrossistema* no atendimento infantil, Cochran (1993) apontou o impacto de aspectos do *macrossistema* nas políticas e programas educacionais para as crianças. Para este autor, o desenvolvimento de políticas e programas de educação infantil resultam de uma combinação de forças políticas, econômicas, culturais, de desenvolvimento das cidades, etc.. Dentro dessa perspectiva, o autor propôs um modelo de análise que conecta fatores causais e influências mediadoras do macrossistema, às políticas e programas voltados à infância. Os fatores causais (mudança do papel da mulher, aumento da urbanização, escassez ou excesso de mão de obra, imigração, infra-estrutura de serviços, pobreza, etc.), ao serem mediados pelas chamadas influências mediadoras, denominação do próprio autor

(valores culturais e crenças a respeito da família e religião, ideologias sócio-políticas, etc.), acarretam em determinadas políticas e programas, tais como a quantidade de vagas e qualidade do atendimento, financiamento, formação prévia e em serviço dos profissionais, modelo pedagógico, grau de envolvimento dos pais, etc.. Dessa forma, mesmo em países com fatores causais similares, as tendências em políticas e programas vão variar de acordo com as influências mediadoras.

Na sua análise da ênfase atribuída às políticas e programas de educação infantil, em 29 países, Cochran (1993) destacou que, dentre as influências mediadoras, as dimensões culturais, sociais (religiosas) e crenças no papel da família, especialmente o da mãe, dão forma aos programas para a infância, pois muitos ainda atribuem à família a principal responsabilidade pela educação e socialização da criança. O autor ainda aponta que países norteados por essas crenças são fortemente influenciados pela religião e pela perspectiva da divisão de papéis dentro da família; dessa forma, apresentam dificuldades, em seus programas, em atender as reais necessidades da educação de crianças.

As ideologias políticas também influenciam diretamente a forma das políticas e programas para a infância. Para Cochran (1993) sociedades socialistas, tais como Cuba, China e ex-União Soviética, que visam o controle de mercado e o oferecimento de educação universalizada e gratuita, tendem a oferecer os programas de educação a todos os seus cidadãos, pois crêm em um modelo político que se responsabiliza pelas necessidades sociais e individuais dos cidadãos. Cochran (1993) aponta que as sociedades caracterizadas pelo livre mercado, como Estados Unidos e Reino Unido, tendem a oferecer um número muito limitado na oferta de atendimento público infantil, em alguns casos até mesmo inexistente.

Ao tratar da relação entre a família e o Estado, Cochran aponta a tensão entre a ideologia cultural e política existente nessas duas instituições. No caso dos EUA e Reino Unido, o discurso de fortalecimento da família sobre o Estado, minimiza a atuação do Estado para com a educação infantil, responsabilizando-se, em primeiro plano, a família. No polo oposto, de acordo com Cochran (1993), China, Cuba e a ex União Soviética, investiram em uma educação pública, considerada atribuição do Estado, objetivando a socialização das novas gerações; em nossa opinião, esse objetivo também foi decorrente, possivelmente, da necessidade de controle ideológico do Estado. Dessa forma, verifica-se que estas ideologias atravessam profundamente a instituição educacional, desde a proposição de políticas e programas voltados para a infância, bem

como as práticas realizadas no cotidiano institucional. Concordamos com Haddad (1997), ao situar os países escandinavos entre esses dois pólos, pois são países que procuram estabelecer um equilíbrio entre as responsabilidades do Estado e da família, um espírito de cooperação entre família e sociedade, com relação à educação e cuidado infantil.

Outra tensão apresentada por Cochran (1993) é a ideologia que privilegia o desenvolvimento infantil integral, versus a preparação para a escola. O que se observa atualmente são ações que privilegiam especificamente o desenvolvimento cognitivo, em função da necessidade de preparar a criança para enfrentar os desafios da escola primária, em detrimento de ações que procurem desenvolver plenamente todas as potencialidades da criança. Isso se revela no excesso de atividades acadêmicas tais como o uso de apostilas ou folhas mimeografadas para pintar, em detrimento de atividades artísticas, mais amplas e livres, brincadeiras, passeios, etc.. Completando este comentário de Cochran (1993), entendemos o reflexo direto dessa ideologia no conteúdo das atividades na organização dos espaços infantis. Muitas creches e pré-escolas organizam os espaços infantis, inspirando-se no modelo escolar, que leva as crianças a passarem a maior parte do tempo em mesas e cadeiras, realizando atividades em folhas mimeografadas, geralmente dirigidos pelo professor, em detrimento dos momentos de brincadeiras livres (sem direcionamento do adulto), seja em áreas internas como ao ar livre. Isso ocorre não apenas pela falta de informação, por parte dos educadores, com relação às necessidades infantis, mas também por acreditaram na necessidade de preparar as crianças para a escola formal, desrespeitando assim uma série de características desenvolvimentais desta faixa etária, tal como a necessidade de brincar e movimentar-se, através de atividades livres, fora de mesa e cadeira.

No caso da ideologia que reforça a família como a principal provedora da educação infantil, verifica-se seu reflexo na falta de investimentos públicos para a expansão dos serviços, na formação continuada de educadores, na melhoria dos equipamentos, etc.. Esses aspectos são, dentre muitos que podem ser identificados, reflexos diretos das ideologias políticas na realidade do trabalho com as crianças e suas famílias. Para ilustrar essa afirmação, Rosemberg (1998) aponta que, no caso dos Estados Unidos da América, as instâncias legais, administrativas e orçamentárias não reconhecem a educação infantil como um investimento no futuro do desenvolvimento nacional, especialmente antes dos três anos de idade. Isso acarretou na inexistência de uma política de atendimento à criança pequena, fazendo com que a educação e o

cuidado infantil se tornassem ou um forte empreendimento dos setores privados, ou em atendimento em residências de “mães crecheiras” está cada vez mais freqüente. Dessa forma, o atendimento infantil tornou-se um anárquico, desorganizado e fragmentado, no qual a educação infantil é tratada não como um direito básico da infância, mas como um produto de consumo da cultura capitalista (ROSEMBERG, 1998),

Um outro exemplo importante a ser destacado consiste que o conhecimento que as educadoras possuem sobre as interações das crianças com o seu espaço imediato (pessoas e objetos), se reflete na maneira como planejam estes espaços, de como são utilizados e como servem de suporte para aprendizagens e ocorrência de interações entre as crianças. Para Olds (1987), quanto menor a criança, maior é sua sensibilidade para a organização do espaço à sua volta, pois, bebês e crianças pequenas respondem mais prontamente a referenciais físicos do ambiente, tanto para se orientarem no espaço quanto para apreenderem o que é socialmente apropriado em determinados contextos. Para esta autora, o desenvolvimento infantil é otimizado quando todo o espaço físico é planejado para dar suporte às suas necessidades desenvolvimentais, bem como às atividades dos adultos que delas cuidam e educam.

Em suma, retornamos aos sistemas ambientais de Bronfenbrenner, pois, ao se pensar na qualidade das instituições de educação infantil, não podemos focalizar somente um dos microssistemas do qual a criança, educadores e demais funcionários participam (a creche). Variáveis de outros contextos, tanto imediatos como mais amplos, influenciam direta ou indiretamente o atendimento oferecido e o desenvolvimento da criança, pois encontram-se em inter-relação.

Dessa maneira, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977, 1993, 1995; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) contribui para uma concepção de atendimento educacional integradora dos contextos ambientais que exercem influência no desenvolvimento da infantil. Tal concepção 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.

Finalizando, após a apresentação dos resultados da análise do compartilhamento dos indicadores de qualidade, será discutido, à luz dos sistemas ambientais de Bronfenbrenner, quais contextos devem se considerados ao se estabelecer padrões de qualidade de atendimento, realizar análises e intervenções, nas instituições de educação infantil.

## MÉTODO

### Documentos analisados

Para o presente estudo foram selecionados documentos variados de domínio público (relatórios, referenciais, escalas de avaliação, etc.), que tratam da qualidade do atendimento à infância. Para descrever o que se entende por documentos de domínio público, apresentamos a seguinte afirmação de Medrado (2002, p.77), ao discutir o caráter público dos documentos publicados pelo UNICEF:

O caráter público desses documentos pode ser questionável na medida em que se trata de textos produzidos por uma ou mais pessoas, que, ao se proporem a elaborar um texto, têm supostamente sua finalidade privada. Por outro lado, embora possam não ter sido necessariamente públicos em sua intenção ou processo de produção, esses documentos tornam-se de domínio público ao considerarmos seu caráter retórico. Além disso, ao serem literalmente publicados (tornados públicos), tornam-se acessíveis e, conseqüentemente, abertos a (re) leituras e questionamentos.

Peter Spink (1999, p. 136) discute que os documentos de domínio público são produções sociais que se tornaram públicas e possuem um forte potencial de circulação de sentidos e afirma que:

[...] podem refletir as transformações lentas em posições e posturas institucionais assumidas pelos aparelhos simbólicos que permeiam o dia-a-dia ou, no âmbito das redes sociais, pelos agrupamentos e coletivos que dão forma ao informal, refletindo o ir e vir de versões circulantes assumidas ou advogadas.

Para a escolha dos seis documentos, que constituem o corpus de análise do presente estudo, foram utilizados os seguintes critérios: (a) levou-se em consideração a origem dos documentos, ou seja, são oriundos de países que possuem uma alta produção de literatura científica em educação infantil, com inserção no Brasil, constituindo-se, assim, em material representativo da literatura em uso no Brasil; (b) escolheu-se documentos com conteúdos adequados de informação para o presente projeto, pois, desde que todos eles visam a qualidade do atendimento oferecido, apontam práticas educativas relativas ao atendimento à infância, correspondendo assim, aos objetivos do presente projeto.

A seguir, são apresentados, brevemente, os seis documentos analisados oriundos do Brasil, União Européia e Estados Unidos.

*Do Brasil*

- 1- Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Enuncia princípios de qualidade que respeitam os direitos das crianças, a fim de que as instituições elaborem suas práticas para atingi-los.
- 2- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II e III (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a). Proposto para servir de referencial para propostas educativas na educação infantil.
- 3- Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis, volume I (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b). Proposto para subsidiar os Conselhos de Educação a construírem critérios para credenciamento das instituições de educação infantil, bem como a transição das creches do âmbito assistencial para o educacional.

*De 12 Países Membros da Comunidade Européia:* Programa de atendimento produzido pela Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças – REAC, que visa a melhoria do atendimento às crianças e suas famílias.

- 4- Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças – Metas de Qualidade para os serviços para crianças pequenas (REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a).
- 5- Qualidade dos Serviços às Crianças – Documento de Discussão (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992).

*Dos Estados Unidos:*

- 6- Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses – EDIÇÃO REVISADA – tradução provisória (CAMPOS-DE-CARVALHO; BHERING, 2006) da escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003). Esta escala é proposta para avaliar ambientes infantis coletivos, sendo composta por 39 itens organizados em sete sub-escalas, contemplando diferentes dimensões do ambiente.

A motivação em analisar textos de naturezas diversas, tal como documentos oficiais e uma escala de análise empírica deve-se às seguintes razões: (1) todos os textos analisados trazer indicadores que tratam da melhoria da qualidade de atendimento infantil; (2) o contato com estes textos, na pesquisa de Mestrado, despertou a possibilidade de verificar o compartilhamento de indicadores de qualidade em educação

infantil; (3) a inserção do único documento não oficial, a escala norte-americana, já utilizada na pesquisa de Mestrado, deveu-se a críticas por alguns especialistas e pesquisadores na área, relativas à impossibilidade de adequação de instrumentos estrangeiros de avaliação de ambientes infantis, para a realidade brasileira, tendo em vista as diferenças culturais.

Foi realizada uma contextualização de cada um destes seis documentos, sendo uma precaução metodológica necessária para a comparação entre os mesmos. Essa contextualização incluiu os seguintes aspectos: (1) Iniciativa de construção do documento; (2) Objetivos; (3) Formas de organização; (4) População alvo.

O Quadro 1, apresentado a seguir, resume estes aspectos (no Anexo 1), encontra-se mais detalhes desta análise para cada documento; a quantidade de informações variou muito de documento para documento). Verifica-se que todos os documentos do Brasil e Comunidade Européia foram construídos por iniciativas governamentais; já o documento norte-americano é resultado de uma iniciativa não governamental, de pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte. Os documentos se assemelham quanto ao: público alvo, administradores públicos e instituições de educação infantil, sendo que a escala norte-americana visa as instituições de educação infantil; objetivo geral, relacionado à melhoria do atendimento voltado à criança pequena, visando as várias dimensões do desenvolvimento infantil. O terceiro aspecto do Quadro 1 é o que mais difere, pois trata das diferentes formas de organização dos documentos.

Quadro 1. Contextualização dos documentos.

| <b>Documentos</b><br><b>Aspectos</b>  | <b>Brasil</b>                                                                                                       |                                                                                         |                                                                                                                                | <b>Comunidade Européia</b>                                                                                                                            |                                                                                                                                                      | <b>Estados Unidos da América</b>                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | <b>Documento 1</b>                                                                                                  | <b>Documento 2</b>                                                                      | <b>Documento 3</b>                                                                                                             | <b>Documento 1</b>                                                                                                                                    | <b>Documento 2</b>                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças                                    | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes I, II, III            | Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis Volumes I                                             | 40 Metas de Qualidade para os serviços para crianças pequenas                                                                                         | Qualidade dos serviços às crianças pequenas – Documento de Discussão                                                                                 | Escala de avaliação de ambientes de creches – Edição revisada                                                                                                                                         |
| Iniciativa de construção do documento | Campos e Rosemberg, com apoio do Ministério da Educação.                                                            | Ministério da Educação.                                                                 | Ministério da Educação.                                                                                                        | REAC - Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças e outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares. | REAC - Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças e outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares | Thelma Harms / Debby Cryer e Richard M. Clifford – The University of North Carolina at Chapel Hill.                                                                                                   |
| Objetivo Geral                        | Melhorar a qualidade da educação e do cuidado oferecido às crianças de 0-6 anos.                                    | Servir de referencial para a construção de propostas educacionais na educação infantil. | Contribuir para a formulação de diretrizes e normas para o funcionamento das instituições.                                     | Contribuir para o estabelecimento de políticas futuras para a União Européia.                                                                         | Contribuir para a construção de definições e estratégias de qualidade.                                                                               | Avaliar a qualidade de ambientes de creches, visando a melhoria da qualidade do atendimento infantil.                                                                                                 |
| Formas de organização                 | Parte 1: organização e funcionamento das creches; Parte 2: critérios relativos à definição de diretrizes políticas. | 3 volumes: I- Introdução; II- Formação Pessoal e Social ; III- Conhecimento do mundo.   | 2 volumes: 1- princípios e orientações gerais para a educação infantil; 2- oito capítulos sobre a Educação Infantil no Brasil. | 40 metas de qualidade distribuídas em 10 categorias interdependentes.                                                                                 | Parte 1: 10 categorias de qualidade. Parte 2: 10 categorias de ações políticas nacionais e locais, para a garantia da qualidade.                     | 39 itens organizados em 7 sub-escalas: I- Espaço e mobiliário; II- Rotinas de Cuidado Pessoal; III- Falar e Compreender; IV- Atividades; V- Interação; VI- Estrutura do Programa; VII- Pais e Equipe. |
| População alvo                        | Autoridades públicas e instituições.                                                                                | Autoridades públicas e instituições.                                                    | Conselhos Municipais de Educação.                                                                                              | Autoridades públicas e instituições.                                                                                                                  | Autoridades públicas e instituições.                                                                                                                 | Instituições de educação infantil.                                                                                                                                                                    |

## **Procedimento de levantamento e análise de dados**

Para identificar quais são os princípios de qualidade compartilhados pelos documentos, decidiu-se por trabalhar com os documentos em arquivos digitais (Word). Dos seis documentos escolhidos, três deles não foram encontrados digitalizados e tiveram de ser digitalizados pela aluna-pesquisadora (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a).

O procedimento de levantamento e análise de dados constou de três etapas, descritas a seguir.

### **ETAPA 1. Identificação de temas**

Inicialmente foi realizada uma leitura completa e minuciosa de cada um dos documentos. Na segunda leitura, iniciou-se o levantamento dos dados, identificando as unidades de registro (BARDIN, 1977) que, neste trabalho, referem-se à identificação de um *tema*. O tema é toda referência a qualquer prática educativa que a instituição deve utilizar para atingir um atendimento de qualidade; por exemplo: “A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 32). O *tema*, como unidade de registro, é geralmente utilizado no estudo de valores, crenças e tendências (BARDIN, 1977) e pode ser recortado em enunciados e em proposições portadoras de significações. Neste estudo, entendemos o tema como os indicadores de qualidade do atendimento oferecido, pois descrevem aspectos que devem ser trabalhados na instituição educacional, para que se atinja um nível elevado de qualidade.

A cada tema encontrado, o mesmo era destacado no texto. Na identificação dos temas, iniciou-se pelos materiais nacionais e, dentre eles, pelo documento Critérios para um Atendimento que Respeita os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Este documento foi construído na forma de enunciados (temas), o que facilitou a identificação dos temas.

No segundo documento, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a), composto por três volumes, encontrou-se maior dificuldade na identificação dos temas. Este documento foi concebido com o objetivo de servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas a todos os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando os diversos estilos pedagógicos e a diversidade

cultural brasileira. Por isso, o documento foi construído na forma de texto, não trazendo enunciados, tal como no texto anterior; dessa forma, houve a necessidade de estabelecer um critério para o destaque dos temas. Na maior parte do material, encontram-se expressões como **pode-se** oferecer..., **é interessante...** . Optou-se por destacar exclusivamente os temas que fossem mais objetivos e diretos, como no documento anterior, tais como: **É necessário...**, **É importante...**, A instituição **deverá...**, **É aconselhável....** .

Posteriormente, foi analisado o documento Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis, volume I (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b). Neste documento, que possui uma parte de texto e outra de práticas que devem estar presentes na educação infantil, os temas foram identificados através de expressões como **É necessário** que... , O currículo do educador infantil **deverá...**, ou As instituições de educação infantil **deverão...** .

No primeiro documento analisado da União Européia, Metas de Qualidade para os serviços para crianças pequenas (REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a), destacou-se as 40 metas de qualidade já propostas em forma de enunciado. O segundo documento, Qualidade dos Serviços às Crianças – Documento de Discussão (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992), apresenta enunciados em forma de questões, por exemplo, “O ambiente interior e exterior é seguro?”, “A alimentação é nutritiva?”. Neste caso, considerou-se que essas questões representam áreas às quais deve ser dada atenção por parte de instituições ou gestores, e, portanto, foram destacadas da mesma maneira que nos documentos anteriores.

A tradução do documento americano *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* – ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), para avaliar a qualidade de ambientes de instituições infantis, traz descritores, em cada um dos 39 itens, que indicam quatro níveis de qualidade do atendimento – inadequado, mínimo, bom e excelente (relativos aos escores 1, 3, 5 e 7, respectivamente). Por exemplo, no item 2, escore 7, primeiro descritor: “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” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p.15). Para este documento, foram destacados os

descritores (temas) que representam desde os aspectos mínimos que a instituição deve ter, até os aspectos de excelência para um atendimento de qualidade.

## **ETAPA 2. Construção de categorias e sub-categorias temáticas**

Após a identificação e destaque de todos os temas encontrados, em um documento, este era novamente percorrido, desde o início, para que os temas fossem classificados e agregados em **categorias temáticas**, sob títulos genéricos. Esses temas foram classificados de acordo com a prática sugerida; por exemplo, o tema “As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 12), foi classificado na categoria temática *Relação instituição-família*. É importante apontar que as categorias temáticas não foram pré-definidas, e sim construídas com base nas práticas descritas nos temas.

Em seguida, após a classificação de todos os temas encontrados, verificou-se a existência de uma grande diversidade de práticas educativas dentro da mesma categoria temática. Essa diversidade possibilitou a construção de **sub-categorias**, que seguiu o mesmo procedimento da classificação dos temas. Para exemplificar a construção das sub-categorias, tomemos como exemplo duas práticas educativas presentes na categoria temática *Relação instituição-família*: (1) “As famílias são informadas sobre a alimentação das crianças e suas sugestões são bem recebidas”; (2) “A política da creche prevê uma gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 18, 30). Como a primeira prática descrita aponta para a participação dos pais como **parceiros** no processo de educação e cuidado das crianças, foi então classificada numa sub-categoria denominada de **Parceria na educação**. A segunda prática descrita aponta para a participação dos pais na **gestão** da instituição, sendo então classificada numa sub-categoria denominada de **Parceria na gestão**. É necessária a separação de tais práticas educativas, pois podem ocorrer separadamente – a instituição pode reconhecer a família como parceira na educação das crianças, porém não permite que a mesma participe na gestão do equipamento; por exemplo, os pais podem ser informados sobre a alimentação de seus filhos, e suas sugestões serem aceitas, porém jamais serem consultados em relação aos aspectos relacionados à gestão da instituição. O inverso também pode ser verdadeiro.

É importante apontar que categorias e sub-categorias temáticas foram sendo construídas e reconstruídas à medida que se avançava nas análises dos documentos. O fato de cada um dos documentos possuir uma organização particular, muitas vezes a

análise de um ou outro documento sugeriria a re-nomeação de uma categoria, ou sub-categoria, e mesmo a inclusão de uma nova categoria ou sub-categoria temática, a fim de aprimorar sua objetivação.

A seguir, são apresentadas e descritas as sete categorias temáticas, excludentes entre si<sup>3</sup>, extraídas dos seis documentos, cada uma delas englobando várias sub-categorias, também excludentes entre si, num total de 23. O Quadro 2 mostra uma visão global das categorias e sub-categorias temáticas e, após, há uma descrição específica de cada uma delas.

**Quadro 2.** Categorias temáticas e sub-categorias temáticas construídas na análise dos seis documentos.

|                                                 |                                               |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>I. Política de Atendimento.</b>              | IV. 12- Espaços e mobiliários para os adultos |
| I. 1- Atribuições governamentais                | IV. 13- Prevenção de acidentes                |
| I. 2- Critérios de admissão                     | <b>V. Relação Instituição-Família</b>         |
| <b>II. Filosofia Institucional</b>              | V. 14- Parceria na educação                   |
| II. 3- Aspectos relativos ao atendimento        | V. 15- Parceria na gestão                     |
| <b>III. Organização do Tempo e Atividades</b>   | V. 16- Acolhimento às famílias                |
| III. 4- Atividades de cuidados de rotina        | <b>VI. Relação Instituição-Equipe</b>         |
| III. 5- Adaptação                               | VI. 17- Formação prévia                       |
| III. 6- Programa de atividades                  | VI. 18- Formação continuada                   |
| III. 7- Práticas de saúde                       | VI. 19- Formação prévia e em serviço          |
| III. 8- Avaliações                              | VI. 20- Estabilidade da equipe                |
| <b>IV. Organização dos Espaços</b>              | <b>VII. Interações</b>                        |
| IV. 9- Adequação do prédio para cuidar e educar | VII. 21 Equipe-criança                        |
| IV. 10- Organização dos espaços internos        | VII. 22 Criança-criança                       |
| IV. 11- Organização dos espaços externos        | VII. 23 Entre membros da equipe               |

**I- Política de Atendimento** – Diz respeito às normas e regulamentações estabelecidas pelo poder público e política de financiamento. Esta categoria temática engloba duas sub-categorias:

**I. 1- Atribuições governamentais** – engloba princípios relativos à programação dos governos para o plano de expansão do número de instituições, planos de financiamento para a manutenção dos equipamentos, a interligação com os equipamentos sanitários locais (postos de saúde, recolhimento de lixo, controle de vetores, etc..), políticas salariais e planos de carreira, criação de equipes de regulamentação e supervisão e gestão das instituições.

<sup>3</sup> Apesar da interdependência entre as categorias temáticas, decidiu-se que seriam excludentes, no momento da análise.

**I. 2-** Critérios de admissão – engloba princípios relativos às facilidades, às exigências (por exemplo, documentação) e critérios para a admissão de crianças. Por exemplo: “Os critérios para admissão das crianças nas creches são democráticos, transparentes e não discriminatórios.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 30).

**II- Filosofia Institucional** – Esta categoria inclui princípios relativos aos valores que pautam as ações e a função a serem cumpridas por uma instituição educativa. Por exemplo: “As creches não estão sendo usadas por crianças com mais de sete anos como alternativa à educação de 1º grau”; “As creches são concebidas como um serviço público que atende os direitos das famílias e das crianças.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 30).

**III- Organização do tempo e atividades**<sup>4</sup> – diz respeito à programação das atividades diárias a serem desenvolvidas com as crianças, às ações relativas à adaptação de crianças (quando da entrada ou mudança de grupo), às práticas de saúde e avaliações. Esta categoria temática engloba cinco sub-categorias:

**III. 1-** Atividades de cuidados de rotina – engloba princípios relativos às práticas realizadas no dia-a-dia das crianças. Por exemplo: “As rotinas são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças”; “Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 12, 20).

**III. 2-** Adaptação – engloba princípios relativos tanto às práticas realizadas nos processos de adaptação para a entrada de crianças e de mudanças de turma, saída da instituição, bem como a adaptação e participação dos pais neste processo. Por exemplo: “Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 24).

**III. 3-** Programa de atividades – engloba princípios relativos às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, tais como atividades ligadas às brincadeiras com água, plantio de hortaliças, leituras, etc.. Por exemplo: “Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 16).

**III. 4-** Práticas de saúde – diz respeito às ações necessárias para a higiene nas instituições, tanto em relação às crianças quanto à limpeza do espaço e materiais, ao

---

<sup>4</sup> Decidiu-se por atrelar a organização do tempo às atividades realizadas no cotidiano tendo em vista a indissociabilidade entre estes dois aspectos.

envolvimento da comunidade na promoção de saúde e às práticas de saúde na alimentação. Por exemplo: “O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p.17).

**III. 5- Avaliações** – engloba princípios relativos à avaliação dos progressos realizados pelas crianças, bem como à avaliação do atendimento institucional. Por exemplo: “Avaliação anual do programa pelos pais (ex: questionário para os pais, reuniões para avaliação em grupo)” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p. 54).

**IV- Organização dos Espaços** – diz respeito à forma como os espaços internos e externos e os materiais são organizados e planejados, para adultos e crianças, à adequação do prédio para as atividades de educação / cuidado das crianças, além de questões relativas à segurança na instituição. Esta categoria temática engloba cinco sub-categorias:

**IV. 1- Adequação do prédio para cuidar e educar** – engloba princípios relativos à adequabilidade do prédio para as atividades de educação / cuidado das crianças, como a altura das janelas, das privadas, das pias, etc.. Por exemplo: “Nossas salas são claras, limpas e ventiladas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 15 ).

**IV. 2- Organização dos espaços internos** – engloba princípios relativos a como os móveis estão organizados, sua variedade e o quanto são acessíveis às crianças. Por exemplo, “Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 12).

**IV. 3- Organização dos espaços externos** – engloba princípios relativos às condições e estrutura dos espaços externos e o contato com a natureza fora da sala das crianças. Por exemplo: “Vivência externa com a natureza pelo menos duas vezes por semana” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p.43).

**IV. 4- Espaços e mobiliários para os adultos** – engloba princípios relativos ao atendimento das necessidades dos adultos no dia a dia institucional. Por exemplo: “Algum mobiliário disponível para adultos fora do espaço destinado às crianças” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p.55).

**IV. 5- Prevenção de acidentes** – engloba princípios relativos às medidas de segurança nos espaços institucionais, tais como manter longe do alcance das crianças produtos de limpeza e a não existência de materiais quebrados que possam causar ferimentos nas crianças. Por exemplo: “Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 15).

**V- Relação Instituição-Família** – Diz respeito à maneira como a instituição se relaciona com os pais e qual a participação dos mesmos na gestão da instituição. Esta categoria temática engloba três sub-categorias:

**V.1-** Parceria na educação – engloba princípios relativos às interações voltadas para reforçar a participação dos pais na educação das crianças, como a troca de informação sobre saúde e comportamento da criança, aceitação das sugestões dos pais no cuidado com as crianças e à participação dos mesmos no dia-a-dia e nas festividades da instituição. Por exemplo: “As famílias são informadas sobre a alimentação das crianças e suas sugestões são bem recebidas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 18).

**V. 2-** Parceria na gestão – engloba princípios relativos às práticas institucionais voltadas para a inclusão dos pais na gestão administrativa da instituição, tanto na contratação de pessoal, como nas decisões que envolvem os aspectos financeiros. Por exemplo: “A política da creche prevê uma gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 30).

**V.3-** Acolhimento às famílias – engloba princípios relativos às práticas para que as famílias tenham um espaço físico acolhedor, para os pais se sentirem bem vindos à instituição e para receberem atenção. Por exemplo: “As mães e os pais são sempre bem vindos à creche” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 24).

**VI- Relação instituição-equipe** – diz respeito à formação prévia e em serviço dos educadores e o atendimento às necessidades para o bom desempenho na função. Esta categoria temática engloba cinco sub-categorias:

**VI. 1-** Formação prévia – diz respeito à formação anterior necessária para que o profissional assuma a função de educador. Por exemplo: “A educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível de ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b, pg. 22).

**VI.2-** Formação continuada – engloba princípios relativos às práticas voltadas à formação fornecida pela instituição durante a atuação do educador, à construção de um plano de carreira, reconhecimento e valorização profissional.. Por exemplo: “Os profissionais da creche recebem formação e orientação para propiciar o contato e o respeito das crianças para com a natureza” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 38).

**VI.3-** Formação prévia e em serviço – engloba princípios que devem ser contemplados tanto na formação prévia como em serviço. Por exemplo: “A formação

prévia e em serviço dos adultos está atenta para temas relacionados à higiene e saúde” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 34).

**VI.4-** Estabilidade da equipe – engloba princípios voltados à rotatividade da equipe. Por exemplo: “Um grupo estável de substitutos familiarizados com as crianças e com o programa está sempre à disposição.” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p.58).

**VII- Interações** – diz respeito às relações infantis e dos adultos que trabalham nas instituições (educadores e demais funcionários). Esta categoria temática engloba três sub-categorias:

**VII.1-** Equipe-criança – engloba princípios relativos às práticas afetuosas entre adultos que trabalham na instituição e crianças. Por exemplo: “Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 12).

**VII.2-** Criança-criança – engloba princípios relativos às relações entre as crianças e se estas são incentivadas pela instituição. Por exemplo: “Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolverem novas habilidades e competências” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 19).

**VII.3-** Entre membros da equipe – engloba princípios relativos às práticas cordiais entre os adultos que trabalham na instituição. Por exemplo: “Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 15).

### **ETAPA 3. Identificação do compartilhamento de categorias temáticas e sub-categorias**

Foi realizada uma comparação entre documentos, buscando identificar categorias e sub-categorias *compartilhadas* pelos mesmos. Inicialmente, realizamos a análise referente às categorias e sub-categorias compartilhadas pelos seis documentos. Porém, dado o menor número de documentos analisados oriundos dos Estados Unidos (apenas um) em comparação com Brasil e União Européia (três documentos em cada), decidiu-se analisar o compartilhamento levando em conta cada um dos três locais de origem, independentemente do número de documentos. Ou seja, se uma dada sub-categoria foi indicada por um, dois ou pelos três documentos brasileiros (ou da Comunidade Européia), era considerada apenas uma presença.

Após esta análise de compartilhamento, iniciou-se a verificação das práticas educativas descritas nas sub-categorias, pois, apesar de haver compartilhamento das mesmas, a composição dos temas pode variar. Por exemplo, ao comparar dois documentos, pode-se encontrar em comum a sub-categoria *Interação entre a equipe* (categoria temática *Interações*), porém, os temas encontrados em cada um dos documentos podem ser diferentes – por exemplo, em um deles, pode haver a descrição da seguinte prática educativa “Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 15) e no outro “Obrigações distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p.34). Dessa forma, apesar de haver compartilhamento de sub-categorias, pode ocorrer variação dos temas aí incluídos. Com esta segunda análise, verificamos o compartilhamento de temas, isto é, se os temas tratam da mesma prática educativa, ou não.



## RESULTADOS

Nesta seção, são descritos os dados obtidos na análise do compartilhamento das categorias temáticas, sub-categorias e seus indicadores, nos seis documentos relativos à qualidade do atendimento infantil.

Pela Tabela 1, verifica-se a presença de 13 das 23 sub-categorias nos três locais<sup>5</sup> de origem dos documentos, Brasil, Comunidade Européia e Estados Unidos (57% das sub-categorias), em dois locais (30%), ou apenas em um local, indicando a não ocorrência de compartilhamento (13%). Cada uma destas três sub-categorias temáticas não compartilhadas está presente em documentos da Comunidade Européia (sub-categoria 2. Critérios de admissão na instituição – Categoria temática I – Política de Atendimento), do Brasil (sub-categoria 19. Formação prévia e em serviço – Categoria temática VI – Relação Instituição-Equipe) e dos Estados Unidos da América (sub-categoria 20. Estabilidade da equipe – Categoria temática VI – Relação Instituição-Equipe).

Dentre as sete categorias temáticas, apenas duas não foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos – Política de Atendimento e Filosofia (ambas presentes em documentos brasileiros e da Comunidade Européia). Dentre as cinco categorias temáticas compartilhadas pelos três locais de origem, salienta-se Interações, desde que todas as suas três sub-categorias estejam presentes nos três locais de origem dos documentos. As demais quatro categorias encontram-se na seguinte ordem, considerando maior porcentagem de compartilhamento de sub-categorias pelos três locais: (1º) Organização dos Espaços – 80% (uma sub-categoria foi compartilhada por dois locais: Brasil e Estados Unidos); (2º) Relação Instituição-Família – 67% (uma sub-categoria foi compartilhada por dois locais: Brasil e Estados Unidos); (3º) Organização do tempo e atividades – 60% (duas sub-categorias foram compartilhadas por dois locais: Brasil e Estados Unidos); (4º) Relação Instituição-Equipe – 25% – ao contrário das demais categorias temáticas anteriores, esta chama atenção, pois duas (50%) de suas sub-categorias não foram compartilhadas, estando presentes em um só local; apenas uma sub-categoria foi compartilhada pelos três locais (Formação em serviço) e a outra, por dois locais (Formação prévia).

---

<sup>5</sup> Independentemente do número de documentos analisados de cada local, basta um deles conter aquela sub-categoria, para a sua presença ser considerada, como descrito em Método.

**Tabela 1.** Presença de cada sub-categoria por local (LO) de origem dos documentos, considerando sua presença nos três locais (X), ou em dois ou um local (Br indica documentos oriundos do Brasil; CE, da Comunidade Européia; EUA, dos Estados Unidos da América).

| Categorias temáticas                   | Sub-categorias                           | Presença  |          |          |
|----------------------------------------|------------------------------------------|-----------|----------|----------|
|                                        |                                          | 3<br>LO   | 2<br>LO  | 1<br>LO  |
| I- Política de Atendimento             | 1 Atribuições governamentais             | -         | Br-CE    | -        |
|                                        | 2 Critérios de admissão                  | -         | -        | CE       |
| II- Filosofia                          | 3 Com relação ao atendimento             | -         | Br-CE    | -        |
| III- Organização do Tempo e Atividades | 4 Atividades de cuidados de rotina       | -         | Br -EUA  | -        |
|                                        | 5 Programa de atividades                 | X         | -        | -        |
|                                        | 6 Adaptação                              | -         | Br -EUA  | -        |
|                                        | 7 Práticas de saúde                      | X         | -        | -        |
|                                        | 8 Avaliações                             | X         | -        | -        |
| IV- Organização dos Espaços            | 9 Adequação do prédio ao cuidar e educar | X         | -        | -        |
|                                        | 10 Organização dos espaços internos      | X         | -        | -        |
|                                        | 11 Organização dos espaços externos      | -         | Br -EUA  | -        |
|                                        | 12 Espaços e mobiliários para os adultos | X         | -        | -        |
|                                        | 13 Prevenção de acidentes                | X         | -        | -        |
| V- Relação Instituição Família         | 14 Parceria na educação                  | X         | -        | -        |
|                                        | 15 Parceria na gestão                    | X         | -        | -        |
|                                        | 16 Acolhimento às famílias               | -         | Br -EUA  | -        |
| VI- Relação Instituição Equipe         | 17 Formação prévia                       | -         | Br-CE    | -        |
|                                        | 18 Formação em serviço                   | X         | -        | -        |
|                                        | 19 Formação prévia e em serviço          | -         | -        | Br       |
|                                        | 20 Estabilidade da equipe                | -         | -        | EUA      |
| VII- Interações                        | 21 Equipe-criança                        | X         | -        | -        |
|                                        | 22 Criança-criança                       | X         | -        | -        |
|                                        | 23 Entre membros da equipe               | X         | -        | -        |
| <b>Total de sub-categorias</b>         |                                          | <b>13</b> | <b>7</b> | <b>3</b> |

Considerando o compartilhamento de sete sub-categorias por dois locais de origem dos documentos, observa-se que todas encontram-se em documentos do Brasil (quatro juntamente com os Estados Unidos e outras três com a Comunidade Européia). Estas sete sub-categorias, em conjunto com as 13 compartilhadas pelos três locais, indicam que os documentos brasileiros compartilham com os demais países 20 das 23 sub-categorias levantadas no presente estudo. Apenas duas sub-categorias, presentes em um dos dois outros locais, não estão presentes em nenhum dos documentos brasileiros (Critérios de admissão na instituição, da Categoria temática I – Política de Atendimento; Estabilidade da equipe, da Categoria temática VI – Relação Instituição-Equipe).

A verificação do alto índice de compartilhamento entre os três locais (57%), à priori pode indicar que os documentos têm sua atenção voltada para essas sub-

categorias temáticas, sugerindo assim pontos importantes a serem trabalhados pelos governos e pelas instituições, em suas práticas educacionais. Porém, para confirmar tal indício, é necessária uma análise complementar para verificar a presença dessas práticas, ou seja, uma análise do compartilhamento de indicadores dessas sub-categorias, pelos documentos. Dessa maneira é que se poderá verificar nossa hipótese, apresentada na Introdução deste trabalho, de que o intercâmbio entre os países de cultura ocidental promove a circulação de documentos, escalas e outros materiais entre os países, podendo levar ao compartilhamento de práticas educacionais na educação infantil.

A seguir, apresentamos a análise relativa ao compartilhamento, pelos três locais de origem dos seis documentos<sup>6</sup>, de 13 das 23 sub-categorias, distribuídas em cinco das sete categorias temáticas. Nesta apresentação, está inclusa uma análise dos indicadores compartilhados; em geral, damos mais destaque aos indicadores compartilhados presentes nos documentos brasileiros, para que estes possam servir de suporte em futuras discussões e planejamento de melhorias no programa institucional, visando um atendimento de alta qualidade.

### **Categoria Temática – Interações**

Nesta categoria temática, todas as três sub-categorias foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: (1) Interação equipe-criança; (2) Interação criança-criança; (3) Interação entre membros da equipe.

#### **(1) Sub-categoria Interação equipe-criança**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos a dois aspectos da interação adulto-criança, como promotora do desenvolvimento e aprendizagem infantis.

**1a. Interação como suporte para aprendizagens** – os indicadores compartilhados, relacionados ao papel de suporte das interações dos educadores com as crianças, apresentam-se descritos de maneiras diferentes pelos três locais de origem dos documentos. Os documentos brasileiros descrevem os seguintes indicadores: (1) proposição de brincadeiras pelos educadores, ajudando as crianças a aprenderem a usar

---

<sup>6</sup> O compartilhamento de sub-categorias por dois locais de origem é comentado na seção de Discussão.

brinquedos novos; (2) demonstração do valor que o adulto dá às brincadeiras infantis, por exemplo, participando delas sempre que as crianças pedem; (3) resposta às perguntas infantis e, quando não souber, buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente às crianças; (4) ajuda às crianças em suas tentativas de compreender os acontecimentos e objetos à sua volta. Os documentos da Comunidade Européia – CE indicam: (1) os educadores estimulam ativamente a aprendizagem das crianças, respondendo com respeito e amabilidade às perguntas infantis; (2) a qualidade da interação do adulto com as crianças depende do conhecimento e compreensão, pelo educador, sobre o desenvolvimento infantil, de sua experiência na área, do gostar do trabalho que faz e se sentir satisfeito. A escala norte-americana descreve os seguintes indicadores, além de apontar que a qualidade da interação adulto-criança está presente em todos os momentos de atividades do educador com o grupo de crianças: (1) conversar sobre assuntos diferentes com as crianças; (2) responder positiva e prontamente às tentativas infantis de comunicação; (3) desenvolver diálogos na conversa com as crianças e acrescentar mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam; (4) fazer perguntas simples às crianças; (5) manter um bom equilíbrio entre escuta e fala.

**1b. Interação individualizada e afetiva** – todos os locais de origem dos documentos enfatizam este aspecto, mas há também indicadores específicos. Os documentos brasileiros descrevem os seguintes: (1) chamar sempre as crianças por seu nome e observar as crianças com atenção para conhecer melhor cada uma delas; (2) ouvi-las e procurar saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças; (3) conversar e ser carinhoso(a) no momento da troca de fraldas e do banho; (4) dar atenção especial às crianças muito quietas ou retraídas. Os documentos da CE apontam a necessidade do adulto desenvolver relações com algumas crianças em particular e compreender sua vida pessoal, além de cuidá-las com carinho e ternura. A escala norte-americana inclui os seguintes indicadores: (1) recepcionar as crianças calorosamente; (2) tratar com sensibilidade as dificuldades de separação entre a criança e os pais; (3) realizar uma comunicação verbal personalizada; (4) ser sensível aos sentimentos e reações das crianças, respondendo de maneira solidária; (5) ajudar as crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolução de problemas; (6) ajudar as crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nas outras crianças.

## (2) Sub-categoria **Interação criança-criança**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à participação da interação entre crianças no desenvolvimento e aprendizagens infantis, cabendo ao educador facilitar e promover sua ocorrência.

**2a. Promoção de interação entre crianças** – os locais de origem compartilham indicadores relacionados ao papel do adulto na mediação e suporte (direta e indiretamente) para que as interações aconteçam. Nos documentos brasileiros são encontrados os seguintes indicadores: (1) interação com crianças maiores permite que se crie uma situação de ajuda, na qual as crianças avançam no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo novas habilidades e competências; (2) os adultos da instituição devem respeitar as amizades infantis; (3) ao promover a ajuda entre pares, o educador facilita a integração de crianças com necessidades especiais; (4) arrumar os ambientes, seja de refeições, lanches ou brincadeiras, de tal modo a permitirem a conversa e interação entre diferentes grupos de crianças; (5) é necessário um trabalho intencional e sistemático da equipe para organizar as situações de interação entre crianças, para que elas aprendam a trabalhar juntas, dada a heterogeneidade dos conhecimentos de cada criança. Nos documentos da CE, os seguintes indicadores são descritos, sobre o papel do educador: (1) incentivar laços de amizade; (2) promover a realização de jogos em grupo e a comunicação entre as crianças; (3) previsão e aceitação de atividades organizadas por iniciativa das próprias crianças; (4) importância das crianças brincarem entre elas sem serem interrompidas pelos adultos, poderem escolher os seus parceiros de jogo, formarem grupos com crianças da mesma idade, com mais novos ou mais velhos e brincarem com os irmãos. A escala norte-americana apresenta os seguintes indicadores sobre o papel do educador: (1) possibilitar a interação entre crianças na maior parte do dia; (2) interromper as interações negativas; (3) facilitar as interações positivas, inclusive servindo de modelo; (4) conversar e mostrar às crianças os momentos de interação positiva entre as mesmas, para perceberem gestos de acolhimento e aconchego; (5) ser receptivo com as crianças durante as atividades em grupo; (6) proporcionar momentos para que os irmãos fiquem juntos.

### (3) Sub-categoria **Interação entre membros da equipe**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à influência da interação entre os funcionários na qualidade de atendimento oferecido.

**3a. *Relações cordiais e de cooperação*** – os três locais de origem compartilham indicadores sobre a importância das boas relações entre a equipe, para bom andamento do trabalho, porém os indicadores contém, de certa forma, característica da cultura local de onde foram criados. Os documentos brasileiros apresentam os seguintes indicadores: (1) a equipe deve ajudar quando algum membro estiver enfrentando problemas pessoais sérios; (2) deve haver um ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais; (3) a equipe deve refletir e discutir, em conjunto, sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos infantis e das situações de interação, visando melhorar a qualidade do atendimento. Nos documentos da CE, encontram-se os seguintes indicadores: (1) a equipe deve criar laços de amizade; (2) colocar as instruções em prática quando estiverem bem discutidas e compreendidas por todo o grupo de educadores. A escala norte-americana descreve os seguintes indicadores: (1) as relações interpessoais não podem interferir nas responsabilidades da educadora; (2) interação positiva entre os membros da equipe proporciona um ambiente caloroso e de apoio; (3) a instituição deve promover interações positivas entre os membros da equipe, através da organização de eventos sociais e encorajando a frequência do grupo em reuniões profissionais; (4) a equipe que trabalha com o mesmo grupo ou no mesmo espaço deve, diariamente, trocar informações sobre as crianças e, pelo menos uma vez por quinzena, ter reuniões conjuntas, em momentos em que não se está cuidando das crianças; (5) as responsabilidades de cada membro da equipe devem ser claramente definidas e distribuídas de maneira justa, de modo que tanto o cuidado como as brincadeiras ocorram de maneira tranqüila.

### **Categoria Temática – Organização dos Espaços**

Nesta categoria temática, quatro dentre cinco sub-categorias foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: (1) Adequação do prédio ao cuidar e educar; (2) Organização dos espaços internos; (3) Espaços e mobiliários para os adultos; (4) Prevenção de acidentes.

(1) Sub-categoria **Adequação do prédio ao cuidar e educar**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à três aspectos físicos ambientais básicos ao desenvolvimento e aprendizagem infantis.

**1a. Suficiência e adequação do espaço** – os locais de origem compartilham indicadores relativos a este aspecto, que diz respeito ao número de adultos, de crianças e de móveis, tanto no interior como em áreas externas, seja na realização de atividades movimentadas ou calmas. Porém, os valores referenciais são diferentes, sendo que o documento americano não especifica uma metragem mínima. Um documento brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b) aponta uma área coberta mínima de 1,50m<sup>2</sup> por criança atendida, enquanto que um documento da Comunidade Européia (REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS, 1996) aponta adequação à faixa etária: mínimo de 6m<sup>2</sup> por criança com menos de 3 anos e 4m<sup>2</sup> por criança entre 3-6 anos; este documento aponta ainda uma metragem para o espaço exterior de 6 m<sup>2</sup> por criança. Os documentos brasileiros e a escala norte-americana indicam ainda a adequação de pias, vasos sanitários e janelas ao tamanho das crianças; embora os documentos da Comunidade Européia não explicitem este indicador, apontam a necessidade das instituições respeitarem as regulamentações nacionais ou locais, as quais contêm este indicador.

**1b Iluminação e ventilação adequadas, controle de temperatura**– os locais de origem compartilham indicadores relativos a este aspecto, que diz respeito, principalmente, às condições arquitetônicas e equipamento para controle de temperatura. Os documentos brasileiros apontam os seguintes indicadores: (1) claridade e ventilação das salas; (2) condições adequadas para o bem estar e o conforto com relação à insolação, iluminação, ventilação e temperatura agradável. Os documentos da CE apontam um indicador sobre a importância dos locais serem bem iluminados e aquecidos. A escala norte-americana aponta os seguintes indicadores: (1) boa ventilação e luz natural das janelas ou clarabóias que possam ser controladas (uso de ventiladores e janelas que possam ser abertas); (2) controle de temperatura.

**1c. Boas condições sanitárias e de limpeza** – os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos às condições de limpeza do espaço físico, como, por exemplo, formas de promover e manter a higiene. Os documentos brasileiros trazem os seguintes indicadores: (1) banheiros limpos e em bom funcionamento; (2) esgoto e água

potável; (3) refeitório, instalações e equipamentos acolhedores e confortáveis para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde e manutenção da higiene; (4) material fácil de limpar no chão, paredes e outras superfícies embutidas; (5) objetos e brinquedos que facilitem a manutenção da higiene; (6) local arejado para troca de fraldas, e presença de lixo com tampa, para as fraldas sujas. Apesar dos documentos da Comunidade Européia apontarem boas instalações, especificamente da cozinha, as condições sanitárias e de limpeza estão contidas nas normas nacionais ou locais, as quais devem ser respeitadas. A escala norte-americana indica: (1) espaço em boas condições de conservação, limpo, bem cuidado; (2) material fácil de limpar no chão, paredes e outras superfícies embutidas; (3) as condições sanitárias são mantidas com o objetivo 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.

## (2) Sub-categoria **Organização dos espaços internos**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à cinco aspectos físicos do ambiente, necessários a um adequado desenvolvimento e aprendizagens infantis.

**2a. Variedade de materiais disponíveis diariamente às crianças** – embora os três locais de origem dos documentos compartilhem este aspecto, eles apresentam diferentes descrições. Os documentos brasileiros apresentam os seguintes indicadores: (1) diversidade de equipamentos e materiais disponíveis e acessíveis às crianças; (2) quantidade suficiente de exemplares de brinquedos ou objetos significativos; (3) oferecimento diário de livros, músicas e de materiais diversos para atividades de artes, faz-de-conta, etc.. Os documentos da CE trazem uma única descrição, sobre o oferecimento de uma variedade de materiais e de atividades que estimulem a aprendizagem. Na escala norte-americana, este aspecto está distribuído por diversos itens da escala, ou seja, há descrição de vários indicadores ao longo da escala, tais como: (1) uma ampla seleção de livros; (2) muitos e variados materiais para atividades motoras finas; (3) materiais e equipamentos para atividade física; (4) materiais para artes; (5) materiais para brincadeiras com blocos; (6) brinquedos para atividades de faz-de-conta; (7) materiais para atividades com água e areia, etc..

Os quatro próximos aspectos foram compartilhados pelos documentos brasileiros e pela escala norte-americana. Apesar de não serem identificados nos documentos da CE, sabe-se através da literatura (IORI, 1996; RITSCHER, 2004; GOLDSMIED; JACKSON, 2005) que, nas instituições de educação infantil européias, estes aspectos também são contemplados.

**2b. Brinquedos em locais de livre acesso** – os dois locais de origem dos documentos compartilham tanto a necessidade de deixar uma variedade de brinquedos disponíveis, quanto o tipo de brinquedos. Os documentos brasileiros apresentam uma série de indicadores, tais como: (1) brinquedos disponíveis às crianças em todos os momentos, permitindo seu uso autônomo, e guardados em locais de livre acesso que permitam a visibilidade e a organização; (2) livre acesso a livros de história (mesmo para crianças que não sabem ler); (3) salas organizadas de forma a permitir o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura, etc.. A escala norte-americana aponta: (1) brinquedos guardados em locais como prateleiras abertas e baixas, em caixas que podem ser colocadas perto da criança que não se locomove, ou seja, que possam ser pegos sem a necessidade da interferência do adulto (livros de história, materiais para jogos, artes, faz-de-conta, etc.).

**2c. Exposição de materiais para as crianças** – os dois locais de origem tratam da exposição de materiais às crianças, porém com diferentes conteúdos. Enquanto os documentos brasileiros apontam apenas um indicador – a instituição sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição –, a escala norte-americana destina todo um item para este indicador, descrevendo materiais como cartazes, móveis, fotos da criança, de sua família e de seus animais de estimação, bem como as produções das crianças na creche, colocados à altura dos olhos da criança e trocados regularmente.

**2d. Móveis que facilitam o uso pelas crianças** – os dois locais de origem dos documentos compartilham a necessidade do mobiliário ser adequado e de fácil utilização pelas crianças. Os documentos brasileiros e norte-americano privilegiam a independência da criança no acesso e manipulação de materiais, através de indicadores tais como: mobiliário que facilite tanto o uso como a organização e conservação dos brinquedos, seja para o descanso, sono, alimentação, ou uso do banheiro (pia, privada e banho).

**2e. Locais para descanso e brincadeiras** – os dois locais de origem compartilham a necessidade de haver áreas claramente definidas, para descanso e brincadeiras. Os documentos brasileiros apontam a presença de um local calmo e tranquilo para algumas

crianças descansarem, enquanto outras brincam; o documento norte-americano descreve áreas aconchegantes para descanso e leitura, separadas das áreas de brincadeiras ativas.

### (3) Sub-categoria **Prevenção de acidentes**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham descritores relativos a um aspecto necessário para a obtenção de um ambiente seguro, tanto interno como externo.

Em relação a este aspecto, descrito a seguir, é importante destacar que os documentos apontam que as instituições públicas e privadas devem cumprir os requisitos nacionais e locais, relativos à saúde e segurança e descrevem três indicadores amplos: (1) o ambiente interior e exterior é seguro; (2) o ambiente promove a saúde; (3) há prevenção dos perigos e acidentes que possam surgir; por serem bem amplos, contemplam os aspectos descritos a seguir, compartilhados pelos documentos brasileiros e pela escala norte-americana.

**3a. Atenção aos espaços, móveis e objetos que oferecem riscos (em áreas internas e externas) e cuidados com insolação** – os dois locais de origem compartilham alguns indicadores sobre os cuidados com os materiais, mas acrescentam ainda indicadores específicos. Os documentos brasileiros e norte-americano apontam os seguintes indicadores: (1) retirada de móveis quebrados dos espaços infantis; (2) manter fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos, lixo ou outros materiais e situações que ofereçam perigo; (3) presença de materiais laváveis e resistentes (testados pelo mercado); (4) planejamento cuidadoso quando houver utilização de materiais potencialmente perigosos (por ex., velas); (5) vidros e espelhos resistentes; (6) materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia; (7) materiais recicláveis e naturais limpos, não tóxicos e não cortantes; (8) equipamentos de parque bem fixado e em áreas com gramado ou areia, e não sobre área cimentada; (9) brinquedos, tintas e lápis seguros, tanto do ponto de vista físico quanto químico (não contendo pinturas ou outros materiais tóxicos); (10) procedimentos de limpeza executados por equipe treinada, com produtos adequados, diluídos e aplicados de acordo com sua finalidade, seguindo as recomendações de segurança; (11) ocorrência de limpeza em ambientes sem a presença das crianças; (12) condições ambientais e materiais que evitem quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente, ou dores no corpo ocasionadas por móveis de tamanho inadequado ao adulto, durante suas atividades com as crianças; (13) proteção

adequada em locais onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, espaço externo; (14) cuidados com a insolação; (15) o receio dos adultos quanto ao fato de que as crianças podem se machucar não pode cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades. A escala norte-americana ainda indica: (1) limpar substâncias derramadas para prevenir quedas; (2) prever proteção contra elementos naturais em área externa, tal como sombra no verão, sol no inverno; (3) caixa de primeiros socorros à mão; (4) presença do número telefônico de emergência junto ao telefone, juntamente com avisos escritos sobre procedimentos de emergência; (5) a existência de pelo menos um funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico; (6) supervisão concentrada nas responsabilidades de cuidado com as crianças, e não em outras atividades; (7) proximidade o suficiente para ver, ouvir e facilmente chegar até as crianças; (8) ajuda às crianças a seguirem e compreenderem as regras de segurança.

#### (4) Sub-categoria **Espaço e mobiliário para os adultos**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos ao aspecto da presença na instituição de áreas e mobiliários adequados aos adultos, visando a promoção de um atendimento de alta qualidade.

**4a. Espaço para os adultos (funcionários, pais e visitantes)** – embora este aspecto seja compartilhado pelos três locais de origem dos documentos, as descrições dos indicadores são diferentes. Um documento brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998b) aponta: (1) existência de espaço para recepção de pais e visitantes; (2) sala para professores e para os serviços administrativo-pedagógicos e de apoio. Os documentos da CE apontam: (1) previsão de um local de acolhimento para os visitantes e para fornecimento de informações; (2) espaço adequado para pais; (3) espaço suficiente para funcionários trabalharem. A escala norte-americana dá destaque às condições de trabalho dos adultos, descrevendo uma série de indicadores, dentre os quais: (1) presença de, pelo menos, algum espaço para guardar pertences dos adultos; (2) presença de, no mínimo, algum mobiliário para o adulto fora do espaço infantil; (3) presença de sala de estar com móveis confortáveis, instalações adequadas para refeições e lanches dos funcionários; (4) existência de espaços específicos para reuniões em grupo ou atividades individuais; (5) escritório bem equipado (computador, impressora, etc.) e

de uma biblioteca com textos atuais sobre a infância; (6) banheiros separados para os funcionários.

### **Categoria Temática – Relação Instituição-Família**

Nesta categoria temática, duas sub-categorias, dentre três, foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: (1) Parceria na educação; (2) Parceria na gestão.

#### **(1) Sub-categoria *Parceria na educação***

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos a dois aspectos da participação da família na instituição educacional, necessários à promoção de um atendimento de alta qualidade.

**1a. Troca de informação entre família e instituição** – os locais de origem compartilham indicadores relativos à importância das trocas de informação que dizem respeito ao desenvolvimento e cuidados com as crianças, para que se configure uma parceria no processo educativo da criança. Os documentos brasileiros apontam que: (1) cabe às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil; para tanto, os profissionais devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as mesmas. Desde a entrevista de matrícula, pode-se tanto apresentar informações sobre a instituição, os objetivos do trabalho e concepção de educação adotada, como obter conhecimento de alguns hábitos da criança e se estabelecer um primeiro contato do educador com as famílias; (2) a troca de informações deve ser diária (principalmente sobre cuidados especiais, devendo a comunicação ser mais individualizada e ocorrer desde o início, de forma planejada); (3) oportunidades de encontros periódicos por meio de reuniões; (4) formas de comunicação para trocas específicas de informações, como uso de medicamentos (de acordo com receita do médico), ou eventos ligados à saúde e alimentação; essas comunicações evitam os esquecimentos que podem ser prejudiciais para a saúde da criança; (5) troca de conhecimentos sobre o desenvolvimento e outras informações relevantes sobre a criança; (6) oferecimento de suporte aos pais em momentos mais difíceis pelos quais a criança passa (doença, isolamento, dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho). Os documentos da CE apontam que os pais devem estar bem informados sobre o desenvolvimento e progresso dos filhos, sobre

as atividades cotidianas, e de seus objetivos. A escala norte-americana aponta: (1) importância de se compartilhar informações sobre saúde (através de um registro individual, escrito e diário sobre a alimentação, troca de fraldas e sono, disponibilizado aos pais); (2) disponibilização de panfletos sobre nutrição e doenças infantis de órgãos públicos, de organizações não governamentais, etc.; (3) aspectos ligados ao desenvolvimento (brincadeiras que a criança gostou, novas habilidades adquiridas), à administração, à filosofia e políticas de disciplina, etc.; (4) quando necessário, a instituição deve realizar o encaminhamento dos pais para outros profissionais (ajuda especial aos pais, problemas de saúde da criança, etc.).

**1b. Participação da família nas atividades** – os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à interação das famílias no programa de atividades desenvolvidos. Os documentos brasileiros apontam: (1) entrada diária até a sala onde seu filho está, para que possam, calmamente, se despedir ou reencontrar a criança; (2) os pais são integrados ao trabalho pedagógico, através de pesquisas que as crianças devem realizar, visitas à instituição para participarem da construção de brinquedos ou realizarem qualquer tipo de apresentação (violão, etc.). Os documentos da CE descrevem: (1) disponibilidade de tempo para os pais dizerem adeus aos seus filhos bem como acolhê-los quando vão buscá-los; (2) abertura para os pais comentarem sobre as atividades realizadas e darem a sua contribuição; (3) possibilidade de participarem da refeição dos filhos ou em atividades da instituição. A escala norte-americana aponta os seguintes indicadores com relação a este aspecto: (1) possibilidade dos pais levarem a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária; (2) participação dos pais ou outros membros da família no programa de atividades das crianças; (3) ambiente cordial e calmo que encoraja os pais a ficarem na sala na hora de levar e buscar as crianças.

## (2) Sub-categoria **Parceria na gestão**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham dois aspectos relativos à participação dos pais no planejamento pedagógico e gestão institucional.

**2a. Participação dos pais na elaboração do programa de atividades infantis** – este aspecto se difere do anterior, por se referir a um outro nível de relação, relativo às decisões, junto ao programa educativo. Os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à participação ativa dos pais na construção do programa de atividades, todavia, verificam-se algumas diferenças quando ao maior e

menor nível de participação. Os documentos brasileiros indicam: (1) a rotina e o programa de atividades devem sofrer mudanças em função das consultas e negociações com os familiares. Os documentos da CE indicam: (1) os pais têm o direito de receber informações e participarem da elaboração do programa de atividades, podendo exprimir os seus pontos de vista, formal e informalmente; (2) participação em decisões como contratação de pessoal e controle das fontes de financiamento, tornando democrático o processo de tomada de decisão. A escala norte-americana aponta: (1) o envolvimento dos pais na definição de metas, na troca de informações com a equipe e em opinar sobre como o programa está funcionando.

### **Categoria Temática – Organização do Tempo e Atividades**

Nesta categoria temática, três de um total de cinco sub-categorias foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: (1) Programa de atividades; (2) Práticas de saúde; (3) Avaliações.

#### **(1) Sub-categoria Programa de atividades**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos a seis aspectos sobre a rotina e programa de atividades, que visam o desenvolvimento e aprendizagens infantis.

**1a.** *Atividades para o desenvolvimento de diversas linguagens e a participação em brincadeiras e jogos simbólicos*<sup>7</sup> – (oral, musical, artística/visual, motora) – documentos dos três locais explicitam uma ampla gama de atividades diárias, ocorrendo, várias delas, no decorrer do dia, tais como, ler histórias, promoção de interações para o desenvolvimento da linguagem oral, utilização de instrumentos musicais, acesso a diferentes tipos de materiais para produções artísticas e várias possibilidades de realizar atividades que promovam o desenvolvimento da motricidade. Os documentos indicam ainda o oferecimento de uma ampla variedade de materiais para o desenvolvimento destas atividades, com possibilidade de escolha pelas crianças, o que acarreta no desenvolvimento de autonomia, como já apontado na sub-categoria temática Organização dos espaços internos, da categoria temática organização dos espaços. Os

---

<sup>7</sup>Este aspecto, presente nos documentos dos três locais de origem, inclui descritores relativos à natureza e ciências, cujas atividades ocorrem, em geral, em áreas externas. Entretanto, na Categoria Temática Organização dos Espaços, a sub-categoria temática Organização dos espaços externos foi compartilhada por dois países.

documentos brasileiros apontam: (1) oportunidade de ouvir músicas, assistir teatro de fantoches, aprender brincadeiras que os educadores aprenderam quando crianças, e que possam expressar seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações; (2) reconhecimento, por parte do adulto, do direito e importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Os documentos da CE apontam a possibilidade da criança de se exprimir através de jogos, de teatro, mímica e marionetes. A escala norte-americana acrescenta que os educadores devem brincar de faz-de-conta junto com a criança.

**1b. Conhecimentos sobre a natureza** – apesar de apresentarem descrições diferentes, os locais de origem compartilham a necessidade de introduzir elementos da natureza ao programa de atividades. Os documentos brasileiros indicam: (1) oportunidade para as crianças visitarem parques, jardins zoológicos, brincarem com elementos da natureza (água, areia, pedras, folhas, terra, argila, etc.); (2) atividades ligadas à horticultura. Estes dois indicadores devem contemplar diversas aprendizagens, tais como, preservar a natureza, respeitar os animais, organizar e conservar os materiais e espaços coletivos, separar o lixo, economizar água, etc.; Os documentos da CE indicam a importância de se estimular o interesse por conceitos científicos e biológicos. A escala norte-americana aponta indicadores como: (1) necessidade de contato diário com água, areia, plantas ou animais vivos (também em áreas internas), básico para o aprendizado de conteúdos relativos às ciências e natureza.

**1c. Tamanho do grupo de crianças** – os três locais de origem dos documentos recomendam diferentes números de crianças por adulto: Brasil – 06 crianças de 0 a 1 ano / 08 crianças de 1 a 2 anos / 12-15 crianças de 2 a 3 anos / 20-25 crianças de 3 a 6 anos; Comunidade Européia – 04 crianças de 0-1 ano / 06 crianças de 1 a 2 anos / 08 crianças de 2 a 3 anos e 15 crianças de 3 a 6 anos; Estados Unidos – 2 a 3 crianças de 0 a 1 ano / 2 a 5 crianças que estão começando a andar / 4 a 6 crianças de dois anos.

**1d. Respeito ao nível de desenvolvimento e ao tempo das crianças** – os locais de origem dos documentos compartilham a necessidade da adequação das atividades ao nível de desenvolvimento das crianças. Os documentos brasileiros apontam os seguintes indicadores: (1) os conteúdos trabalhados devem estar relacionados com o nível de desenvolvimento e faixa etária das crianças do grupo; (2) respeito às diferenças individuais na execução das atividades. Os documentos da CE apontam a possibilidade das crianças opinarem sobre a estrutura e o ritmo das atividades, o que indica o respeito à motivação e ao tempo de execução individual em cada atividade. A escala norte-

americana aponta o atendimento das necessidades das crianças (desenvolvimentais e individuais) pela programação; a escala também destaca a transição suave entre as atividades diárias.

**1e. Atividades relacionadas à comunidade ou cultura** – os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à necessidade da inclusão de conteúdos sobre a cultura local, no programa de atividades. Os documentos brasileiros apontam: (1) realização de projetos que visam discutir a identidade cultural brasileira, enfocando as danças, natureza, comidas ou vestimentas, etc.; (2) integração, no projeto pedagógico, do conhecimento das famílias, não somente sobre as questões culturais e regionais, mas também as motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico; (2) vincular o projeto pedagógico às características socioculturais da comunidade local (cidade, bairro), bem como às necessidades e expectativas da população atendida. Os documentos da CE apontam para a importância de sensibilizar as crianças com relação aos aspectos da comunidade local e suas atividades. A escala norte-americana indica que a consciência cultural deve ser mostrada através de uma variedade de atividades (por exemplo, vários tipos de música, de comida, celebração de feriados e costumes de diferentes culturas).

**1f. Atividades para apreensão de conteúdos relativos à higiene e saúde** – os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à apreensão de conteúdos ligados à higiene e saúde, no programa de atividades. Os documentos brasileiros indicam atividades relacionadas à saúde e higiene, integradas à alimentação e atividades ligadas ao cuidado no processo educativo. Os documentos da CE apontam a importância das crianças compreenderem os conceitos fundamentais de higiene e saúde, além de serem sensibilizadas no que diz respeito à escolha e preparação de alimentos. A escala norte-americana indica que a programação de atividades deve promover a autonomia, de acordo com as possibilidades da criança, incentivando-a a lidar independentemente com as práticas de saúde.

## (2) Sub-categoria **Práticas de saúde**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos às duas práticas educacionais de cuidado, necessárias à promoção de um ambiente saudável.

**2a. Cuidados físicos** – os locais de origem dos documentos compartilham a necessidade de atenção e cuidados físicos com as crianças, porém trazem diferentes indicadores. Nos documentos brasileiros há indicação de: (1) adequar o vestuário das crianças, de acordo com as variações climáticas; (2) ações para manter o corpo limpo e saudável; (3) lavar as mãos dos bebês após a troca de fraldas, no caso de terem tocado as próprias fraldas, após engatinharem e explorarem o ambiente ou antes de receberem alimentos na própria mão; (4) oferecimento de alimentos frescos, cardápio balanceado e diversificado, para educar as crianças a uma dieta equilibrada e variada, e água potável disponível; (5) oferecimento de alimentação especial no período de adaptação; (6) prevenção de doenças contagiosas; (7) encaminhamento de crianças a um profissional especializado quando necessário; (8) conhecimento pela equipe de como proceder diante de emergências de saúde; (9) considerando que a criança aprende muito pela observação e imitação, há indicação de que ela veja os adultos escovando os dentes e lavando as mãos. Os documentos da CE apresentam indicadores relativos à necessidade de uma alimentação feita na instituição, nutritiva, balanceada e bem apresentada às crianças. É importante destacar que os documentos da CE se referem à necessidade das instituições infantis consultarem a legislação sanitária local, com relação aos procedimentos sanitários, onde provavelmente, há indicadores descrevendo mais pormenorizadamente as práticas de cuidados físicos, visando a saúde infantil. A escala norte-americana, tal como no Brasil, apresenta indicadores relativos à importância dos adultos servirem de um bom modelo de práticas de saúde, tais como: (1) comer alimentos saudáveis na frente das crianças, vestir-se apropriadamente conforme o clima, manter as unhas limpas, lavar as próprias mãos, bem como as das crianças, após a troca de fraldas e uso do banheiro; (2) ocorrência de inspeções visuais das fraldas, no mínimo, a cada duas horas; (3) existência de roupas extras para a troca, quando necessário; (4) uso de avental nas brincadeiras que “sujam” e babadores. Dois indicadores que julgamos muito importantes, e que não foram encontrados nos dois outros locais de origem dos documentos, são relativos à proteção do sol quando em áreas externas e à administração apropriada de medicamentos.

**2b. Cuidados com o espaço e materiais** – os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos às práticas de saúde ligadas ao espaço e materiais utilizados, dando destaque para diferentes aspectos. Os documentos brasileiros apresentam os seguintes indicadores: (1) um programa de manutenção atento às infestações de insetos e animais nocivos; (2) espaço externo limpo, tanque de areia

coberto e periodicamente limpo e conservado; (3) instalações (incluindo a cozinha) limpas, arejadas e bem insoladas, de forma a evitar a propagação de doenças; (4) esgotamento sanitário adequado; (5) produtos para a higiene pessoal das crianças (sabonetes e toalhas secas e limpas, para construção de hábitos de higiene pessoal); (6) utensílios e produtos de limpeza e material necessário para prestar primeiro socorro; (7) lixo recolhido diariamente; (8) papel higiênico, cestos de lixo e pias adequados ao tamanho das crianças e ao ambiente coletivo. Além desses indicadores, é apontada a importância de se cumprir os requisitos estabelecidos a nível nacional e local. Os documentos da CE indicam: (1) boas instalações da cozinha; (2) higiene do vestiário e dos sanitários, correspondente aos padrões locais de limpeza; mais uma vez o documento aponta a necessidade de se consultar as normativas locais para a manutenção de boas condições higiênicas com o espaço. Na escala norte-americana os indicadores descritos são: (1) higienizar a pia, principalmente se apenas uma é utilizada para a troca de fraldas ou para uso de banheiro e refeições; (2) penicos esvaziados depois de cada uso e higienizados em uma pia destinada somente para este propósito; (3) materiais para uso de higiene pessoal, pias e vasos sanitários acessíveis e do tamanho das crianças; (4) manutenção das condições sanitárias e facilidades, por exemplo, de água corrente disponível na área; (5) brinquedos que as crianças colocam na boca lavados diariamente; (6) toalhas, pentes e escovas de cabelo específicas para cada criança; (7) escovas de dentes individuais e guardadas para evitar contaminação; (8) lenços de papel usados quando necessário e descartados apropriadamente; (9) material de artes deve ser atóxico, seguro e apropriado para a idade; (10) tanque de areia deve ser limpo e coberto quando não em uso.

### (3) Sub-categoria **Avaliações**

Considerando os indicadores componentes desta sub-categoria temática, verificou-se que os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos a duas práticas avaliativas, necessárias a um atendimento de alta qualidade.

**1a. Auto-avaliação do atendimento** - os três locais de origem dos documentos apresentam indicadores que descrevem diferentes formas da equipe auto-avaliar o atendimento oferecido. Os documentos brasileiros apontam a necessidade de avaliar a adequação dos conteúdos escolhidos, do tempo e ritmo impostos ao trabalho, com relação às aquisições das crianças e aos objetivos propostos. Os documentos da CE indicam que a equipe deve avaliar regularmente o seu desempenho, utilizando métodos

objetivos e de auto-avaliação. A escala norte-americana aponta: (1) os membros da equipe devem fazer uma auto-avaliação; (2) realização de uma observação anual para subsidiar a supervisão do atendimento oferecido (a escala não deixa claro quem deve fazer essa observação, mas acredita-se que se refere a um membro da direção que é responsável pela supervisão do trabalho da equipe); (3) compartilhamento com a equipe, pelo menos uma vez por ano, da avaliação escrita do desempenho, a qual identifica aspectos positivos e áreas que precisam ser melhoradas, visando um atendimento de alta qualidade, bem como ações planejadas para responder às recomendações.

**1b. Acompanhamento do desenvolvimento da criança** - os locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à importância da avaliação do processo de desenvolvimento da criança. Os documentos brasileiros apontam os seguintes indicadores: (1) esta avaliação não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental; a expectativa em relação à aprendizagem deve estar vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela; (2) avaliação realizada mediante o acompanhamento e registros do desenvolvimento da criança, tendo como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação; (3) os registros devem permear todo o trabalho educativo, podendo incluir relatos escritos, fitas gravadas, fotos, produção das crianças, desenhos, álbuns, diários, etc., permitindo que adultos e crianças acompanhem conquistas, dificuldades e possibilidades de superação ao longo de seu processo de aprendizagem; (4) usar o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança como instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, pois a observação sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de novas práticas educativas. Os documentos da CE apontam: (1) acompanhar e analisar, regularmente, o progresso das crianças, garantindo a confidencialidade. A escala norte-americana não explicita, nos seus indicadores, que deve ser feito o acompanhamento de desenvolvimento da criança, mas nas perguntas que devem ser feitas aos educadores a escala inclui uma questão sobre o envolvimento da educadora na avaliação da criança.

### **Categoria Temática – Relação Instituição-Equipe**

Nesta categoria temática, somente uma sub-categoria, de um total de quatro, foi compartilhada pelos três locais de origem dos documentos.

## 7- Sub-categoria **Formação em continuada**

Os três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos à relevância da formação dos educadores e do atendimento às suas necessidades profissionais, para o oferecimento de um atendimento infantil de alta qualidade.

**1a. Formação dos educadores** - os três locais de origem dos documentos decorrem sobre direito à formação continuada, atendendo aspectos relativos às necessidades profissionais dos educadores. Os documentos brasileiros apontam que a instituição deve propiciar: (1) condições favoráveis ao aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional, atendendo aos objetivos da educação infantil e às características desenvolvimentais da criança, de uma maneira sistemática e não esporádica; (2) possibilidade de troca entre os educadores sobre as práticas educativas, durante a supervisão e nos estudos sobre os temas pertinentes ao trabalho (organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo); (3) participação em formação de naturezas diversas, como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, etc.; (4) uma biblioteca dentro da instituição. Os documentos da CE apontam: (1) formação continuada correspondente às necessidades e objetivos coletivos da instituição; (2) vários tipos de formação ligados à prática de investigação; (3) relação entre especialização, remuneração e promoção como forma de dar suporte às necessidades profissionais; (4) funcionários (mulheres e homens, de grupos raciais, lingüísticos e religiosos diversos, bem como os deficientes) devem ser encorajados e terem possibilidade de seguir sua formação. A escala norte-americana aponta: (1) realização freqüente de observações e supervisões, com retornos construtivos sobre o desempenho dos educadores; (2) reuniões mensais com atividades para crescimento profissional; (3) apoio para participar de cursos, conferências ou oficinas não oferecidos pela instituição; (4) biblioteca profissional na instituição, que contenha materiais atualizados sobre vários assuntos relacionados à educação e desenvolvimento infantil; (5) quando necessário, a equipe deve receber orientações e supervisões, recomendadas por outros profissionais, para ajudar a criança a atingir as metas estabelecidas.

## DISCUSSÃO

A presente discussão é composta das seguintes partes: (I) compartilhamento de categorias e sub-categorias temáticas – primeiramente pelos três locais de origem dos documentos e, a seguir, por dois locais; por último, discute-se aspectos relativos à ausência de sub-categorias relativas ao desenvolvimento da autonomia, identidade pessoal, respeito à diversidade e atendimento de crianças com necessidades especiais; (II) uma perspectiva ecológica da qualidade em educação infantil – discussão do conjunto das sete categorias temáticas construídas neste estudo, à luz dos sistemas ambientais propostos por Bronfenbrenner (1977; 1993; 1995), dada a relevância científica e social ao se adotar uma perspectiva ecológica na análise, na avaliação ou na intervenção em uma instituição ou em uma rede educacional pública / particular ; (III) Considerações finais.

Como dito na Introdução, a proposta do presente estudo surgiu durante a pesquisa de Mestrado de Souza (2003), – adaptação da ITES (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990) para a realidade brasileira – sobre a existência de um compartilhamento de indicadores de qualidade, em função do intenso intercâmbio de pesquisas, literatura e experiências, entre especialistas em educação infantil de diversos países, especialmente os de cultura ocidental. Além disso, são esses especialistas que, normalmente, são os responsáveis pela construção de documentos relativos à qualidade do atendimento infantil, no seu país de origem.

É importante destacar que, ao se apontar tal compartilhamento de indicadores, não se defende, no presente estudo, a visão de uma homogeneização das práticas institucionais, de forma a se sobrepor às diferenças culturais; ao contrário, 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 (especificamente no mundo ocidental), e que este compartilhamento viabiliza o intercâmbio de documentos e instrumentos. Além disso, acredita-se que, mesmo que vários países compartilhem indicadores de qualidade, as diferenças culturais sempre estarão presentes, circunscrevendo as práticas educativas, desde a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, até as atividades e brincadeiras que são desenvolvidas.

É relevante também salientar que, na discussão que segue sobre o compartilhamento de indicadores de qualidade, muitas vezes uma mesma prática

educativa pode atender a mais de uma categoria ou sub-categoria temática. Embora estas sejam excludentes entre si para a categorização efetuada na análise dos seis documentos (precaução metodológica necessária), como indicado no Método, elas são interdependentes no cotidiano institucional.

## **Compartilhamento de categorias e sub-categorias temáticas**

### **1. Compartilhamento por três locais de origem dos documentos**

#### **Categoria Temática – Interações**

Todas as suas três sub-categorias foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos – Interação equipe-criança, Interação criança-criança e Interação entre os membros da equipe.

Quanto à sub-categoria **Interação equipe-criança**, verificou-se que os três locais de origem apontam a necessidade do adulto agir como suporte para a aprendizagem e desenvolvimento infantis, através de interações individualizadas e afetivas.

Os indicadores apontam a importância do adulto propor e participar das atividades, além de expressar afetividade e ter consciência do seu papel em relação à educação das crianças. Este perfil do profissional participando e oferecendo suporte às necessidades dos pequenos, necessita ser sistematicamente trabalhado na formação continuada, pois é fundamental que os educadores se conscientizem de: (1) o que significa participar da atividade infantil; (2) o que e como propor e dar suporte a essas atividades, considerando a ampla diversidade de possibilidades; (3) qual a maneira mais adequada de expressar afetividade e estabelecer as relações individualizadas.

Com relação ao perfil dos educadores, Benedetti (2005, p. 133) aponta, além da necessidade de atenção à “qualidade da relação”, características indispensáveis ao educador, dentre elas: (1) a capacidade comunicativa que favoreça encontrar a palavra certa para dizer, os gestos para comunicar e o silêncio para escutar; (2) competências adequadas às diversas formas de comunicação (com as crianças, pais, colegas e consigo mesmo); (3) estar disponível para se relacionar com o outro. A autora ainda discute extrema complexidade de se propor e planejar a ação educativa, sem ser na forma de transmissão de conhecimento (forma instrutiva), em função da existência de uma forte cultura escolarizante, na qual o adulto é o centro da situação de ensino e aprendizagem, muito presente também na educação infantil brasileira. Dessa maneira, o educador

necessita de: (1) desconstruir antigas formas de ensinar; (2) criar situações que permitam diferentes possibilidades de escolha pelas crianças, dando-lhes autonomia; (3) proporcionar diversas ocasiões para que as crianças se expressem nas diferentes linguagens (oral, musical, gestual, simbólica, etc.); (4) analisar as diversas situações que se apresentam e ter condições de modificá-las, caso haja necessidade; (5) aprender a observar a criança, tanto individualmente quanto em grupo, para melhor compreendê-la; (6) desenvolver a capacidade de se colocar em uma posição afetiva próxima à criança, porém, com um distanciamento suficiente para que possa estimulá-la, oferecendo situações nas quais encontrará obstáculos, cometerá erros, mas se sentindo apoiada, para que tenha segurança para construir um repertório de estratégias para superar as dificuldades encontradas.

Ainda com relação à interação adulto-criança, é fundamental apontar que a qualidade da relação está intimamente ligada a indissociabilidade do cuidar e educar. Durante nosso estágio de doutorado (na Itália) foi verificado em instituições do norte da Itália (Reggio Emília e Pistóia) e no centro do país (Roma e Umbria), um forte discurso com relação ao “educador-referência”, termo utilizado por Goldschmied e Jackson (2005, p. 49). Essas autoras apontam a necessidade da introdução deste perfil de educador em instituições que possuem um funcionário designado às ações de cuidado (com menor formação acadêmica) e um outro, habilitado para executar as atividades pedagógicas. Segundo as autoras, na maioria das vezes, a criança acaba tendo um menor contato com aquele adulto designado às ações de cuidado (tidas como não pedagógicas), acarretando em uma descontinuidade do trabalho educativo e em prejuízo da qualidade da relação e do apego que a criança estabelece com ambos os adultos.

O cuidar / educar torna-se fundamental para a construção de um forte vínculo afetivo entre o educador e a criança, denominado por Bowlby (1990) de sistema de apego. Este sistema tem como objetivo a busca de proximidade entre a criança e a figura de apego (pessoa que dela cuida), desenvolvendo-se durante o primeiro ano de vida (Rossetti-Ferreira, 1984). A educadora pode se tornar uma das figuras de apego, desde que seja responsiva à criança, sendo imprescindível a existência de uma relação estável e de qualidade com aquela criança; a alta rotatividade de adultos, no cuidado/educação de crianças, pode gerar comportamentos de insegurança, raiva, medo e ansiedade.

Com relação à sub-categoria **Interação criança-criança**, os três locais de origem dos documentos atribuem importância às interações entre as crianças, como um

aspecto fundamental para o desenvolvimento e educação infantis. Embora as interações entre crianças pequenas ocorram sem a intermediação dos adultos, para melhorar a qualidade do atendimento institucional infantil é fundamental o papel do educador no oferecimento de condições favoráveis à ocorrência de interações entre crianças. O adulto deve ter consciência do seu papel na promoção dessas interações, não só participando da mesma, como organizando o espaço para que elas ocorram sem a sua participação.

As interações entre crianças são tão importantes quanto as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, ambas servindo a diferentes funções e exigindo competências diversas da criança (HARTUP, 1987; OLIVEIRA; ROSSETTI FERREIRA, 1993). Na interação com adultos ou com crianças mais velhas, há uma discrepância no grau de competência social, tornando as relações assimétricas. Cabe ao parceiro mais experiente perceber e interpretar o comportamento do outro, de forma a oferecer segurança emocional, proteção e oportunidade de desenvolvimento; os parceiros se complementam, funcionando como um sistema único. Interessante apontar que pesquisas atuais têm demonstrado que, em algumas situações de creche, bebês conseguem perceber e interpretar o comportamento do companheiro, de forma a oferecer segurança emocional, proteção e oportunidade de desenvolvimento, por exemplo dando chupeta quando chora, indo consolá-lo, etc. (ANJOS, 2005; BOMFIM, 2006; BEBÊ INTERAGE COM BEBÊ?, 2007)

Nas interações entre coetâneos, que apresentam nível semelhante de habilidades, cada criança assume maior responsabilidade, do que nas interações com pessoas mais velhas, em iniciar e manter o contato, em perceber o outro e em buscar regular seus comportamentos com os dele. Essa interação favorece a diferenciação, pois a criança tem de aprender a reconhecer o outro como independente de si própria, aprender a compartilhar, a cooperar, a exercer vários papéis e trocá-los entre si, o que é considerado essencial para o estabelecimento de interações contingentes (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996; HARTUP, 1987; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Considerando a importância das interações entre as crianças para o desenvolvimento infantil e que os parceiros mais disponíveis para interação em instituições educacionais são outras crianças, especialmente coetâneos, Campos-de-Carvalho e colaboradores vêm desenvolvendo pesquisas sobre o papel de suporte do arranjo espacial – maneira como móveis e equipamentos existentes em um local estão

posicionados entre si – para ocorrência de interações entre crianças e delas com a educadora (para uma descrição sumarizada destas pesquisas, vide CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; 2004). Certos dados empíricos destes estudos, evidenciando a interdependência entre arranjo espacial e o papel estruturador da educadora no contato entre crianças pequenas, serão comentados mais adiante, ao se discutir a categoria temática Organização dos Espaços, sub-categoria Organização dos espaços internos.

Vários autores (BOMFIM; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006; GIOVANNINI; 2005a; VASCONCELOS; AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2003) afirmam que a multiplicidade de trocas que ocorrem entre as crianças pequenas e bebês em instituições educacionais, demonstram o forte interesse que as crianças têm por outras crianças, coetâneas ou parceiros mais novos ou mais velhos, constatado não somente pelas interações afetivas e duradouras, mas também pelo conhecimento recíproco que desenvolvem. Como exemplo, podem ser citados alguns comportamentos que ocorrem com maior frequência, tais como, quando uma criança consola o companheiro que chora (seja porque perdeu um brinquedo, seja porque caiu), quando se dirigem até as crianças que estão chegando e pegam-nas pelas mãos para trazê-las, quando perguntam onde está uma criança que está ausente, quando levam a chupeta a uma criança que está chorando, etc.. Giovannini (2005a) aponta que as interações entre crianças oferecem uma série de experiências fundamentais ao desenvolvimento da criança, pois possibilitam: (1) entrar em contato com outros pontos de vista, com os quais se deve aprender a negociar e cooperar; (2) estabelecer uma diversidade de relações afetivas, de solidariedade e de amizade que colaboram com a ampliação dos modelos de socialização; (3) estabelecer novos esquemas de comportamento; (4) adquirir novas regras que ajudam a superar o egocentrismo.

Por outro lado, a presença de um grupo de crianças em um mesmo espaço não significa que as relações serão sempre afiliativas e, nestes momentos, o papel do adulto torna-se fundamental para favorecer e potencializar as interações, através da organização de aspectos físicos e sociais do contexto, os quais podem inibir ou favorecer a ocorrência, duração e a qualidade dessas relações (GIOVANNINI, 2005a). Apesar do presente estudo apresentar uma categoria temática destinada à Organização dos Espaços, discutida posteriormente, é importante destacar a importância do educador organizar o espaço educacional infantil com relação à promoção das interações entre as crianças. Giovannini (2005a, p.93) aponta que um espaço que não tem identidade e pobre de móveis e materiais, gera comportamentos “desorganizados e fragmentados”,

levando à competitividade e conflito no grupo de crianças. Um espaço bem organizado promove um clima de cooperação, gentileza e dinamiza as interações.

Quanto à sub-categoria **Interação entre membros da equipe**, os três locais de origem dos documentos compartilham a relevância do estabelecimento de relações cordiais e de cooperação entre os membros da equipe, para que haja um atendimento de qualidade. Ao longo do dia, os adultos compartilham tempo e espaço e convivem com posturas e comportamentos diversos. Levando em consideração estes aspectos, é fundamental o compartilhamento de posturas e objetivos, em consonância com as práticas cotidianas e definição clara de papéis, cuja ocorrência precisa ser fomentada, tais como: ter conhecimento da inter-relação entre as interações dos adultos e a qualidade do atendimento infantil, estar disposto a interagir, negociar, descentralizar, ter auto-controle, ter consciência de que os resultados do trabalho pertencem a todos e que o processo para alcançá-los depende do empenho do grupo (BENEDETTI, 2005).

Para alcançar estes objetivos, com a equipe de trabalho (que inclui todos os adultos que trabalham na instituição, não apenas os educadores), é fundamental que haja empenho em trabalhar o relacionamento do grupo na formação continuada dos funcionários. Dessa forma, a chave do trabalho está na coordenação ou direção da instituição, que não pode descuidar da promoção da qualidade das relações do grupo. É fundamental a conscientização da relação existente entre a alta qualidade das interações entre a equipe e a qualidade do atendimento.

Os indicadores relativos às interações, no início da análise de dados, pareciam-nos menos prováveis de serem compartilhados, em função das diferenças culturais. Porém, verifica-se que os três locais de origem apontam a necessidade de relações permeadas por afetividade, pela participação dos adultos nas atividades infantis (interação equipe-criança), a necessidade do oferecimento de suporte físico e social para a ocorrência das interações entre crianças e da alta qualidade das relações entre os adultos membros da equipe.

### **Categoria Temática – Organização dos Espaços**

Esta categoria temática apresentou quatro, dentre cinco, sub-categorias compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: Adequação do prédio ao cuidar e educar; Organização dos espaços internos; Prevenção de acidentes; Espaços e mobiliários para os adultos.

Inicialmente, é importante apontar que, em nossa compreensão, o conceito de organização do espaço é multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, etc.. A organização dos espaços é um dos componentes de um contexto ambiental, sendo que sua análise é necessária para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. As características contextuais, das pessoas e das relações inter-pessoais possíveis de ocorrência naquele contexto específico, são três elementos indissociáveis, imbricados na ação de dar significado ou sentido a si próprio, ao(s) outro(s) e àquele contexto ambiental, bem como àquilo que ali acontece.

As pessoas organizam o espaço de uma maneira ou outra, de acordo com seus objetivos e pressupostos sobre os usuários, construídos com base em expectativas socioculturais, mesmo que tais suposições não estejam suficientemente claras ou conscientes. Portanto, ao organizar de um modo ou outro um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam aquele contexto (CAMPOS-DE-CARVALHO; BOMFIM; SOUZA, 2004). Desta maneira, a organização espacial sempre está comunicando aos usuários daquele espaço mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, sobre a intenção e valores das pessoas que gerenciam aquele determinado contexto (DAVID; WEINSTEIN, 1987; FORNEIRO, 1998; WEINSTEIN; MIGNANO, 1993). Na maioria das vezes, tais mensagens dizem respeito às interações inter-pessoais possíveis de ocorrência naquele contexto.

Quanto à sub-categoria **Adequação do prédio ao cuidar e educar**, os três locais de origem dos documentos compartilham a necessidade de que o espaço físico seja suficiente ao número de pessoas e adequado aos objetivos educacionais, em termos de iluminação, ventilação, controle de temperatura e sonorização, boas condições sanitárias e de limpeza. Como já dito em Resultados, apesar dos documentos da Comunidade Européia (CE) apresentarem indicadores muito amplos ou gerais, eles indicam a necessidade de consulta às legislações locais, as quais especificam o que determinado grupo cultural considera adequado ou não com relação, por exemplo, às condições sanitárias e de limpeza; lembramos que, na época de construção dos documentos analisados, a CE era composta por 12 países.

Os três locais de origem dos documentos apresentam diferentes metragens com relação ao que se considera um espaço infantil suficiente para crianças e adultos, provavelmente decorrentes de diferenças culturais. Constatou-se que a CE valoriza um

espaço mais amplo para as crianças, enquanto os indicadores brasileiros apontam um espaço menor. Além da relação entre  $m^2$  e número de crianças, há também que se considerar a razão adulto-criança; portanto, não basta oferecer uma grande sala que respeite a metragem indicada, sem que o número de crianças por adultos seja respeitado.

Um indicador de qualidade exclusivo da Comunidade Européia, pois não foi encontrado nos documentos dos outros dois locais, diz respeito ao planejamento ambiental (planta do prédio e organização espacial), adequado à filosofia institucional e à opinião dos pais, funcionários e comunidade. Atualmente, no caso do Brasil, este indicador também encontra-se presente em documentos publicados recentemente pelo Governo Federal – Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, volumes I e II (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005b); nestes documentos, há indicação da promoção de um diálogo entre todos os envolvidos no planejamento e na concepção arquitetônica das instituições, fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais das comunidades locais. Além disso, outros aspectos propostos são: (1) delinear estratégias gerais para a concepção e a construção de unidades de educação infantil, considerando o envolvimento e as demandas das crianças, os profissionais e as lideranças locais; (2) organizar e orientar comitês para cada empreendimento, composto da equipe responsável pelo projeto, de profissionais da educação infantil e de representantes da comunidade local; o objetivo é integrar conceitos de arquitetura escolar sustentável e métodos e processos participativos para a construção de projetos, a fim de garantir a interdisciplinaridade no processo. Portanto as orientações mais recentes sobre a qualidade dos espaços infantis, no Brasil, já apontam a importância da realização de uma discussão ampla no que se refere ao planejamento ambiental, embora este indicador estivesse ausente nos documentos brasileiros analisados no presente estudo.

Com relação à sub-categoria **Organização dos espaços internos**, os três locais de origem dos documentos compartilham a indicação da presença de uma variedade de materiais disponíveis diariamente às crianças. Os documentos do Brasil e a escala norte-americana acrescentam ainda aspectos que completam a organização destes espaços internos, tais como a importância dos brinquedos estarem acessíveis, de haver exposição de materiais às crianças, dos móveis facilitarem o uso (permitindo o desenvolvimento da autonomia) e diferenciar áreas de descanso e de brincadeiras. Esses aspectos ampliam a noção de organização trazida pelo indicador inicial, variedade de materiais disponíveis diariamente, pois este indicador não é suficiente para traduzir o

que significa organizar os espaço de ação das crianças. Apesar dos documentos da CE não explorarem estes aspectos, autores europeus tratam da organização dos espaços internos institucionais, dentre eles autores italianos e ingleses, tal como os apresentados a seguir.

Giovannini (2005) discute que um ambiente proporciona um clima positivo, quando suas funções são bem definidas, ou seja, áreas espaciais facilmente identificáveis pelas crianças, há oferecimento de móveis e materiais adequados ao bem estar e oferecem a possibilidade de realização de atividades lúdicas. Porém, não basta ter a presença dos materiais para que as atividades infantis fluam adequadamente, pois cabe ao adulto, como já dito na categoria temática Interações, organizar e reorganizar periodicamente o espaço, de acordo com os seus objetivos educacionais, para propiciar condições favoráveis às interações entre as crianças e com ele próprio.

Para Galardini (2005), em todo projeto educativo a qualidade da organização dos espaços deve estar no centro da ação do educador, dada a sua influência na organização do pensamento e do comportamento social, não sendo neutro. Dizendo de outra maneira, nenhuma organização espacial é neutra, mesmo aquela de ambientes habituais cotidianos. Como já comentado anteriormente, tenha o educador consciência ou não, toda maneira de organizar o espaço transmite aos seus usuários, crianças ou adultos, mensagens diretas (ao propiciar certas atividades e impedir outras) e indiretas ou simbólicas (sobre as intenções dos adultos que gerenciam aquele espaço, geralmente construídas com base em suas expectativas sobre o comportamento e desenvolvimento infantis, dentro de um contexto sócio-histórico específico).

Desta maneira, ao se trabalhar com a formação dos educadores e mesmo em um trabalho de intervenção, é se suma importância que os educadores se conscientizem sobre estes aspectos e da importância de organizarem e reorganizarem os espaços, de acordo com seus objetivos educacionais, como apontado também por Forneiro (1998). Galardini (2005) acrescenta que, para escolher e organizar os móveis e materiais no ambiente, é fundamental que o educador realize observações das necessidades desenvolvimentais das crianças e das suas potencialidades de desenvolvimento.

Com relação à organização dos espaços infantis, a cidade de Reggio Emília e a Domus Academy Research Center firmaram uma parceria para a execução de pesquisas sobre o planejamento de ambientes para a infância, objetivando unir a filosofia educacional das escolas emilianas com a experiência de ponta de projetos e design arquitetônicos. A primeira pesquisa realizada, também em parceria com o

Ministério de Educação Italiano, consistiu em um metaprojeto sobre as características físicas e imateriais (odor, cor, luz, etc.) dos ambientes infantis, desenvolvido por arquitetos, designers, coordenadores, educadores e com a contribuição de diversos especialistas da área artística e científica (CEPPI; ZINI, 2001). Este estudo, com a intenção de se tornar ponto de referência àqueles que projetam as escolas, está organizado em três partes: (1) inicialmente foi realizada uma leitura crítica das experiências de Reggio Emília, a fim de formular critérios gerais para identificar, através de palavras-chave, as características do espaço para a infância; (2) reflexão sobre os aspectos envolvidos no planejamento dos ambientes (luz, cores, materiais, odores, sons, clima), com o objetivo de fornecer instrumentos de análise e indicações de uso para projetar os ambientes internos e externos das instituições; (3) textos teóricos e de projetos de ambientes (arquitetura e design), que constituem a base teórica da pesquisa, resultado dos debates e reflexões que ocorreram nas instituições infantis, ao longo do estudo.

Os resultados deste estudo indicam que projetar um ambiente infantil não se trata de uma atividade somente arquitetônica e pedagógica, mas social, cultural e política, por ser o espaço um elemento constitutivo da formação do pensamento (RINALDI, 2001). Além disso, discute-se a necessidade do espaço estar em constante movimento, considerando variáveis como som, odores, temperatura, luzes, etc., em função de que as crianças se movem constantemente no espaço. Durante a rotina diária, diferentes áreas são mais ou são menos utilizadas, tais como a mesa, a cabana, os cantos macios, entre outros. Essa dinamicidade deve ser observada pelo adulto, de modo a verificar como as crianças se movem nas diferentes idades, quais canais sensoriais se utilizam para entrarem em contato com a realidade e desenvolverem diferentes formas de aprendizagens, como as crianças representam o espaço institucional através de diversas técnicas, entre elas gráficas e plásticas, etc. (VECCHI, 2001).

Bruner (2001), ao descrever sobre a organização dos espaços das instituições de Reggio Emília, aponta que é possível individualizar três partes essenciais do espaço: o meu, o seu e o nosso. Segundo o autor, a instituição deve oferecer espaços para cada um dos indivíduos que a ocupam (meu e seu), porém, também deve ter um espaço comum (o nosso). Além dos espaços de uso coletivo, é importante a criação de espaços que ofereçam privacidade, fora do controle direto do adulto, brincando sozinha ou com poucos companheiros. Segundo Giovannini (2005b), muitas vezes essas situações se transformam, passando de uma brincadeira solitária à formação de pequenos grupos de

crianças, que se introduzem nas atividades, negociando de formas diferentes por não possuírem o adulto como mediador, trazendo novos elementos para a brincadeira. A presença de espaços que oferecem privacidade fora do controle direto do adulto, não significa que o educador perde o controle total da situação. O espaço deve ser organizado de forma segura, para que a criança possa brincar, sozinha ou não, sem que corra riscos, mas sendo facilmente alcançada pelo adulto.

Três tipos possíveis de espaços privados em ambientes de educação infantil, oferecem diferentes graus de interação social – individualizado, intermediário e semi-público (OLDS, 1987; TRANCIK; EVANS, 1995). Uma área espacial circunscrita em três ou quatro lados, tal como nos estudos já citados de Campos-de-Carvalho e colaboradores, seria do tipo intermediário, ao permitir atividades em subgrupo com poucas crianças; servem também como um refúgio para o excesso de estimulação decorrente das atividades em grupos maiores, no chamado espaço semi-público, no qual geralmente se concentram a maioria das crianças do grupo. Em espaços semi-públicos, a presença de cadeiras pequenas, degraus largos, plataformas, servem também para que uma criança descansa ou observe as atividades dos demais membros do grupo. Já, espaços individualizados fornecem oportunidade para expressão e exploração de sentimentos como os de raiva, angústia, frustração, longe do olhar alheio, ou mesmo para retirar-se, momentaneamente, do ritmo rápido do grupo (o qual sempre está no espaço semi-público) ou para um descanso para novas atividades – infelizmente, tais áreas privadas são negligenciadas em instituições educacionais.

Ao analisar os indicadores de qualidade brasileiros e aqueles constantes na escala norte-americana, verifica-se uma maior preocupação com os tipos de objetos oferecidos e como eles estão dispostos. Sem dúvida, são aspectos fundamentais no planejamento de ambientes infantis, porém, ao entrar em contato com a literatura européia sobre a organização dos espaços infantis, verifica-se a sua complexidade. Além da organização de móveis e materiais, organização do espaço é proposta como um grande laboratório de experiências sensoriais, no qual os odores, cores, temperaturas, e sons devem ser minuciosamente orquestrados para comporem, contemporaneamente, a organização espacial (CEPPI; ZINI, 2001).

Como já referido anteriormente, uma das dimensões da organização do espaço diz respeito ao conceito de arranjo espacial (maneira como móveis e equipamentos de um local estão posicionados entre si). Diferentes tipos de arranjo

espacial favorecem e limitam certas práticas educativas e interativas, que podem promover ou dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Com base nos estudos de Legendre (1989, 1995, 1999; LEGENDRE; FONTAINE, 1991) em creches francesas, com crianças de 2-3 anos, as pesquisas de Campos-de-Carvalho e cols. têm evidenciado empiricamente a interdependência entre arranjo espacial e o papel estruturador da educadora no contato entre crianças de 1-2 anos, 2-3 anos e 3-4 anos, em creches, analisando a ocupação do espaço e interações de crianças (BOMFIM; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006; CAMPOS-DE-CARVALHO; ROSSETTI FERREIRA, 1993; CAMPOS-DE-CARVALHO; PADOVANI, 2000; MENECHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 1997): (1) em arranjos sem a presença de zona circunscrita (área delimitada pelo menos em três lados, por barreiras estruturadas por mobiliários, paredes, desnível do solo, etc.), houve maior aglomeração de crianças em torno da educadora, evidenciando o papel de suporte da educadora, especialmente em um espaço amplo e vazio, com escassez de materiais e mobiliários – a proximidade com a educadora foi mais necessária para os agrupamentos não-preferenciais e para os agrupamentos com três ou mais crianças; (2) as zonas circunscritas forneceram suporte para ocorrência de agrupamentos e interações entre crianças, sejam eles preferenciais ou não, e especialmente aqueles com três ou mais crianças; (3) crianças de 2-3 anos e de 3-4 anos apresentaram um padrão semelhante de ocupação espacial: no arranjo sem zona circunscrita, houve ocupação preferencial da área em torno da educadora; em arranjos com zonas circunscritas, estas foram preferencialmente ocupadas; porém, as crianças de 1-2 anos apresentaram frequência de ocupação semelhante destas zonas e da área ao redor do adulto, provavelmente devido aos meios funcionais diferenciais disponíveis nestas faixas etárias, segundo Wallon (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Através de manipulações pouco custosas, inclusive em termos financeiros, o educador, ao estruturar o espaço com zonas circunscritas para promover interações entre crianças sem a sua intermediação direta, torna-se muito mais disponível para estabelecer contato com uma criança individualmente ou com um subgrupo, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento coletivo de crianças pequenas.

Em toda essa discussão, está implícito ou explícito, o papel do educador de observador dos comportamentos infantis, para organizar e re-organizar continuamente o espaço. Portanto, a organização dos espaços infantis, intimamente ligada à concepção dos adultos que os organizam, só poderá atingir altos níveis de qualidade quando puder contar com profissionais bem formados (previamente e em serviço). Essa formação

requer tanto a re-significação de velhas concepções de espaço, quando às novas formas de observar os usuários, como se comportam e quais as suas necessidades.

Quanto à sub-categoria **Prevenção de acidentes**, verificou-se que, com o compartilhamento de indicadores relativos aos riscos presentes nos espaços, móveis e objetos, bem como à supervisão do adulto na prevenção de acidentes, os três locais de origem dos documentos demonstram que, para que as crianças explorem o ambiente com autonomia, é necessário garantir um espaço livre de possíveis acidentes. O espaço, ao transmitir segurança à criança, possibilita a exploração do mesmo; é fundamental que também transmita essa segurança ao adulto, para que ele não cerceie as possibilidades de exploração do espaço pelas crianças (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO; 1996; DAVID; WEINSTEIN, 1987; GALARDINI, 2005). Segundo Galardini (2005), para que essa exploração aconteça nos primeiros anos de vida, é fundamental que o espaço seja acolhedor, com características que encontramos em casas, pois como apontado por Iori (2003), a casa é, em geral, para todos nós, um local de intimidade, onde se constrói e se cultiva hábitos e relações significativas; em locais de intimidade, a criança estabelece uma relação perceptiva e emotiva com os espaços, atribuindo sentidos a sinais, odores, vozes, rumores etc..

Com relação à sub-categoria **Espaço e mobiliário para os adultos**, os três locais de origem dos documentos consideram a importância do oferecimento de um espaço aos adultos, tanto àqueles que trabalham na instituição, quanto aos pais e visitantes. Porém, apenas a escala norte-americana descreve mais detalhadamente os indicadores sobre como esses espaços devem ser organizados, já apontado em Resultados, tais como a presença de sala de estar com móveis confortáveis, instalações para a realização de refeições, locais para reuniões em grupo ou individuais, escritório bem equipado e uma biblioteca, etc.. Espaços organizados para pais e visitantes também devem estar presentes. É fundamental, para que funcionários e pais possam se apropriar destes espaços, que eles sejam esteticamente bonitos, que contenham traços da individualidade destes adultos e que os adultos tenham tempo de utilizá-los. Portanto, o uso dos espaços dos adultos deve estar previsto na rotina institucional: tempo para que os pais possam ficar com tranquilidade ao deixar ou buscar seu filho, tempo para os educadores realizarem reuniões, fiquem em espaços reservados para fazerem registros escritos, etc.. Planejar espaço para os adultos é reconhecer que o bem estar deles está intimamente ligado ao bem estar das crianças, e à qualidade do atendimento oferecido.

A seguir, comentaremos sobre a única sub-categoria, componente da categoria temática **Organização dos Espaços**, que foi compartilhada por dois (e não por três) locais de origem dos documentos – **Organização dos espaços externos** –, dada a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Especialmente nas últimas décadas e em grandes cidades, o tempo infantil de contato com a natureza tem se reduzido, se não desaparecido, cabendo cada vez mais às instituições educacionais promoverem oportunidades para a ocorrência de atividades (principalmente o brincar livremente) em áreas externas. O contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento de interesse e preocupação com o meio ambiente, além de desenvolver a autonomia, estimular a curiosidade e possibilitar às crianças oportunidades para aprendizagens e brincadeiras mais ricas e complexas do que em parques tradicionais (OLDS, 1987; PRESCOTT, 1987). Segundo Campos-de-Carvalho (2004, p.187), a utilização de vegetação e da própria paisagem “...(árvores, arbustos, água, grama, gravetos, flores, animais, terreno com desnível de solo, lugares com sombras, para sentar, entrar, ficar embaixo, esconder, etc.), como local e material para as brincadeiras”, propicia novas oportunidades para a aprendizagem, como também, para a estimulação dos sentidos, sendo muitas vezes maior do que nas salas de atividades.

A sub-categoria Organização dos espaços externos está presente em documentos brasileiros e na escala norte-americana, os quais salientam a importância do ambiente natural para as crianças, embora apontem indicadores diferentes. Apesar dos documentos da CE não se referirem aos espaços externos, há outros textos advindos da CE, apontando sua importância para o desenvolvimento infantil e a necessidade de um cuidadoso planejamento destes espaços (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005; RITSCHER, 2004).

O documento norte-americano e os brasileiros apresentam indicadores que tratam da importância da vivência externa com a natureza, da realização de brincadeiras com materiais naturais (água, pedrinhas, areia, além de uma variedade de brinquedos para o uso do espaço). Os documentos brasileiros ainda acrescentam o cultivo de plantas ou hortas, brincadeiras diárias em equipamentos de parque (colocados em áreas não cimentadas, cobertas com areia ou grama), utilização de espaços externos fora da creche, como praças, áreas de lazer, etc..

Por uma série de razões, geralmente há descaso das instituições brasileiras de educação infantil com o espaço externo. Além da falta de segurança, verifica-se que são

espaços mal projetados e para os quais não há planejamento de atividades, pois geralmente as crianças ficam livres e os adultos supervisionando à distância. Em nossa opinião, ambos os tipos de atividades, livres e dirigidas, são importantes de ocorrerem em espaços externos, dada a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagens infantis, devendo compor o programa de atividades, com um cuidadoso planejamento dos objetivos educacionais. Em geral, os adultos utilizam o espaço externo como momento para descansarem e para conversarem com outros educadores, e não o utilizam como meio de construção de aprendizagens diversas (CASARI, 2006).

Goldschmied e Jackson (2005) apontam que os espaços externos podem oferecer inúmeras possibilidades de aprendizagens, pois são ricos para o desenvolvimento de várias habilidades, principalmente motoras (correr, pular, escalar, escorregar, etc..), para aprender sobre pequenos animais que vivem nestes espaços, sobre plantas que podem ser cultivadas, ou aspectos ligados à segurança e manutenção, dentre outros. Segundo as autoras, não é uma questão de clima, mas de atitude, pois apontam que, no caso da Suécia e Dinamarca, as crianças passam, muitas vezes, metade do dia em espaços externos, mesmo em temperaturas abaixo de zero. No caso do Brasil, onde o clima é quente ou ameno a maior parte do ano, verifica-se uma sub-utilização das áreas externas, especialmente visando o alcance de objetivos pedagógicos, havendo uma premente necessidade de se trabalhar com este aspecto junto aos educadores, em sua formação continuada.

Os espaços externos à creche também podem ser utilizados, porém para tanto, é necessário um bom planejamento, pois questões como a dificuldade de transporte e falta de segurança são aspectos que dificultam a utilização destes espaços. Segundo Goldschmied e Jackson (2005), o sucesso do passeio está ligado ao planejamento das atividades, ao tamanho do grupo e do número de adultos que vão acompanhá-lo; neste planejamento, deve-se considerar as características do bairro e os objetivos da atividade, adequando o objetivo do passeio ao foco de interesse das crianças.

### **Categoria Temática – Relação Instituição-Família**

Nesta categoria temática, duas sub-categorias, dentre três, foram compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos: (1) Parceria na educação; (2) Parceria na gestão.

Com relação à sub-categoria **Parceria na educação**, verifica-se que os três locais de origem dos documentos reconhecem a importância da parceria entre a família e a instituição, na educação das crianças. Há indicadores relativos à necessidade de manter um canal de comunicação aberto com os pais, através de diversas formas de comunicação, e de ouvi-los para uma melhor compreensão da criança; sobre a importância da integração dos pais no trabalho pedagógico, tal como participar ativamente da chegada e saída dos seus filhos, podendo entrar na área de cuidados e participando do horário de refeição da criança.

Galardini (2005b) aponta que, para se planejar formas e conteúdos de comunicação com os pais, é necessário levantar quais as características das famílias e suas exigências a respeito do cuidado com as crianças. Deve-se dar especial atenção às situações de chegada e saída, que são decisivas na relação dos pais com os educadores, pois é um momento importante de troca de informações sobre a criança e de interação entre pais e educadores. Para Goldschmied e Jackson (2005), é a qualidade da relação entre os adultos que cuidam/educam a criança, que vai determinar a qualidade das experiências das crianças. A relação entre a família e a instituição é permeada por tensões inerentes a elas; por esta razão, essas tensões devem ser reconhecidas e bem administradas. Neste caso, o papel do educador de referência é fundamental, pois ele é responsável pela criação e manutenção de boas relações com os pais, os quais, em geral, expressam grande satisfação em estabelecer um vínculo para falar de seu filho (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005).

Quanto à sub-categoria **Parceria na gestão**, presente nos três locais de origem dos documentos, a indicação de diferentes níveis de participação na gestão refletem claramente as diferenças culturais dos três locais. Os documentos brasileiros apontam a necessidade de negociar e realizar mudanças no projeto pedagógico, em função de uma consulta aos pais. O indicador da escala norte-americana está, a nosso ver, a um nível maior daquele proposto pelos documentos brasileiros, ao se referir à participação dos pais estabelecimento de metas educativas. Já a participação dos pais, no indicador presente nos documentos da CE, se torna mais efetiva, ao propor sua participação na construção do programa pedagógico, bem como na gestão financeira e na contratação de pessoal. Dessa maneira, tratam-se de três níveis diferentes de participação dos pais na gestão da instituição. Porém, verifica-se que, no Brasil, teóricos como KRAMER (1997), defendem a participação dos pais na gestão institucional, tal como proposto pela CE. Porém, para que esse tipo de gestão seja colocada em prática, é

necessário que as equipes das instituições educativas estejam conscientes da importância da participação dos pais, bem como terem conhecimento, adquirido em sua formação, sobre como coordenarem essa parceria.

Goldschmied e Jackson (2005) comentam que, apesar do intenso discurso sobre a importância da participação dos pais na administração das instituições infantis, poucas são as que efetivamente colocam em prática essa parceria na gestão. Dentre vários fatores, existe a dificuldade em conciliar as prioridades dos pais com as prioridades da equipe, falta de tolerância e dificuldades de escuta de ambas as partes e falta de uma boa coordenação. É fundamental que, ao dar condições para que os pais se expressem, essas opiniões sejam acolhidas, debatidas e negociadas, sem perder o objetivo principal que é o bem estar e desenvolvimento infantil.

### **Categoria Temática – Organização do Tempo e Atividades**

Nesta categoria temática, os três locais de origem compartilharam três, de um total de cinco, sub-categorias temáticas: Programa de atividades, Práticas de saúde e avaliações.

Quanto à sub-categoria **Programa de atividades**, verifica-se o compartilhamento, pelos três locais de origem dos documentos, da necessidade do desenvolvimento de diversas formas de linguagem nas crianças, atividades para aquisição de conhecimentos sobre a natureza, brincadeiras de jogos simbólicos, critérios para tamanho dos grupos, respeito ao tempo e ao desenvolvimento da criança, atividades relacionadas à comunidade e cultura e conteúdos relativos à higiene e saúde. A vida na instituição deve ser plena de atividades desde o momento da chegada. Porém, as mudanças entre as atividades devem acontecer com fluidez, respeitando o tempo da criança no desenrolar e término de toda e qualquer atividade – pintura, desenho, jogos simbólicos, sono, almoço, etc.– (GIOVANINI, 2005a).

É importante destacar que o Programa de atividades está intimamente relacionado à organização dos espaços e materiais disponíveis, pois é o ambiente que dá suporte à realização das atividades. O papel de suporte da organização espacial pode ser observado através da variedade de materiais oferecidos, na maneira como estão dispostos e como as crianças podem utilizá-los.

Ainda com relação do Programa de atividades destaca-se um indicador que foi compartilhado por dois locais (Brasil e Estados Unidos), e não pelos três locais – equilíbrio entre as atividades realizadas em espaços internos e espaços externos –, para

pontuarmos, novamente, a relevância do planejamento de atividades em espaços que possibilitem o contato com a natureza.

Como dito na Introdução, a presença de compartilhamento de indicadores não significa uma homogeneização de práticas educativas, pois aspectos próprios de cada cultura sempre estarão presentes. Para exemplificar nossa afirmação, destacamos duas ocorrências de indicadores (componentes da sub-categoria Programa de atividades) presentes apenas em um dos locais de origem dos documentos: (1) documentos da CE descrevem um indicador, não compartilhado, relativo às atividades ligadas ao desenvolvimento do bilingüismo na instituição; (2) a escala norte-americana aponta que o programa de atividades deve realizar modificações para atender crianças com necessidades especiais, a fim de que elas se envolvam na realização das atividades, bem como possam brincar com as demais crianças<sup>8</sup>.

Por outro lado, a presença do não compartilhamento de indicadores relativos a uma sub-categoria específica, não significa, à priori, de que são, sempre, consequência de especificidades culturais e, então, não haveria viabilidade de transpô-los para outra cultura. É evidente que os indicadores são construídos com base em características e necessidades culturais de cada local, porém, a ausência de um indicador em um ou dois dos locais de origem dos documentos, não significa que ele não seja relevante para aquele(s) outro(s) contexto(s). O indicador exposto apenas na escala norte-americana, com relação às adequações no programa de atividades para todas as crianças com necessidades especiais são cabíveis nos outros dois contextos. Já o indicador exposto pela CE, sobre a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento do bilingüismo, não se adequa à realidade brasileira, porém se adequa à realidade norte-americana, especialmente em regiões com intensa imigração latina.

Com relação à sub-categoria **Práticas de Saúde**, os três locais de origem dos documentos compartilham aspectos relativos aos cuidados físicos da criança e cuidado com o espaço e materiais. Com relação aos cuidados com o corpo, os indicadores mais comumente encontrados, nos três locais de origem, são relativos à alimentação, hidratação, adequação de roupa, limpeza, dentre outros.

Na análise dos documentos brasileiros foram destacados os seguintes indicadores não compartilhados pelos demais locais de origem dos documentos que, como dito anteriormente, também podem estar relacionados às nossas necessidades

---

<sup>8</sup> Com relação aos portadores de necessidades especiais, os documentos da CE apontam somente que o prédio deve ser acessível aos adultos e crianças portadores de necessidades especiais.

locais, pois tratam de: (1) acesso seguro e fácil das crianças à instituição, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança; (2) buscar condições adequadas de segurança no trânsito nas proximidades e melhorar as condições de saneamento na vizinhança; (3) recebimento de orientação dos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro; (4) orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento; (5) instituições públicas ligadas à saúde devem orientar os profissionais que trabalham nas instituições educacionais, inclusive um profissional de saúde deve supervisionar a substituição do leite materno. Esses indicadores extrapolam os muros da instituição, mas são colocados por serem também co-responsáveis pela qualidade do atendimento oferecido às crianças.

Com relação à sub-categoria **avaliações**, verifica-se nos três locais de origem dos documentos a necessidade de ser realizada uma auto-avaliação pela equipe, bem como a avaliação do desenvolvimento da criança. As auto-avaliações propostas podem ser feitas de maneiras diversas, porém destacamos a necessidade da realização de uma avaliação que contemple verificar a adequação de quaisquer atividades propostas às crianças, aos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico. Infelizmente, no caso da educação infantil no Brasil, não há uma cultura de avaliação e, quando ocorrem avaliações, são equivocadas a respeito do desenvolvimento da criança, sem antes avaliar o que foi oferecido no programa pedagógico, pois toda avaliação de desenvolvimento e aprendizagem infantis deve ter como referência os objetivos educacionais e as oportunidades de experiências oferecidas. São avaliações pontuais e de caráter classificatório, que muitas vezes não oferece ao educador a possibilidade de avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, em função dos objetivos educacionais; aliás, em geral, não há preocupação e conhecimento da importância de se estabelecer claramente os objetivos educacionais antes do planejamento de atividades a serem desenvolvidas. Cabe aos programas de formação, prévia e em serviço, desenvolver esta consciência nos educadores.

Com relação à avaliação do desenvolvimento da criança, documentos do Brasil e da CE colocam explicitamente que se trata de uma avaliação processual (na escala norte-americana, este indicador não é bem explicitado). As avaliações processuais podem ser realizadas através de diversas estratégias, porém algumas têm se destacado na literatura internacional, especialmente a italiana. Uma delas trata da documentação do cotidiano infantil, através de registros de fotos, áudio, filmes e

escritos. Essa documentação é realizada continuamente, tanto de cada criança, quanto do grupo que pertence, tornando-se um registro da vida da criança na instituição. Esses registros são utilizados para verificar os avanços e mudanças que ocorreram nas crianças, tanto individualmente quanto em grupo, são compartilhados com os pais e analisados em conjunto, como também são utilizados para auto-avaliar o atendimento infantil (GANDINI; GOLDBERGER, 2002).

Destacamos um indicador apresentado somente pelos documentos da CE e pela escala norte-americana, a respeito da avaliação do atendimento por parte dos pais. A CE aponta que a opinião dos pais e da comunidade deve constituir parte integrante do processo de avaliação, que os pais devem ter acesso aos registros de observações e aos comentários sobre seus filhos, e que se deve estabelecer meios para avaliar as opiniões dos pais sobre o atendimento. Os EUA apontam a necessidade da existência de uma avaliação anual do programa pelos pais através de questionários, reuniões, etc..Acreditamos que para se colocar em prática esse tipo de avaliação nas instituições brasileiras, muito ainda deve ser feito, tanto no que tange implementar uma cultura avaliativa (neste caso de ser avaliada pelos pais). É fundamental estabelecer uma boa relação com a família, a ponto de poder utilizar positivamente os resultados da avaliação.

A avaliação por parte dos pais, em geral, é realizada através de colóquios e questionários. Vários pesquisadores italianos têm realizado a chamada avaliação da qualidade percebida pelos usuários (MUSATTI, 2005; BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004). Essa avaliação, sobre expectativas e o nível de satisfação dos pais com relação ao atendimento institucional, contempla diversas dimensões, tais como o momento de procura por vaga, primeiros contatos, horário de funcionamento e observações do desenvolvimento das crianças.

### **Categoria Temática – Relação Instituição-Equipe**

Nesta categoria temática, somente uma sub-categoria, de um total de quatro, foi compartilhada pelos três locais de origem dos documentos, – **Formação continuada**. Há compartilhamento quanto à necessidade da instituição viabilizar maneiras da equipe dar continuidade à sua formação inicial. Essa formação necessita ser colocada em prática através de diversas frentes, de maneira não esporádica, dentre elas: (1) participação em grupos de estudo; (2) avaliação e supervisão; (3) apoio da instituição para educadores freqüentarem cursos e palestras, dentre outros.

Uma outra forma de realizar a formação continuada, colocada em prática pelas instituições do norte da Itália, diz respeito à própria ação de planejar e documentar os projetos e atividades desenvolvidas na instituição. Tanto na cidade de Reggio Emilia, quanto na cidade de Pistóia, especialistas apontam o quanto é útil para a formação do educador a prática de planejar e documentar, sendo supervisionado e apoiado por uma equipe de especialistas (GIOVANNINI; GANDINI, 2005; GANDINI; GOLDBABER, 2002). Além da importância de documentar os acontecimentos ocorridos na instituição e do prazer que os pais possuem em entrar contato com os registros sobre o desenvolvimento dos seus filhos, a documentação serve de instrumento para o educador observar e compreender o fazer educativo e o desenvolvimento infantil. Segundo Giovannini e Gandini (2005, p. 147), o ato de observar e transcrever aquilo que as crianças fazem ou dizem, aproxima adultos e criança; trata-se de uma atividade de “observar não apenas com os olhos, mas com a cabeça”, a fim de entender aquilo que a criança quer, ou as hipóteses que elabora. Além disso, o educador aprende a realizar uma documentação que descreve um quadro global da situação educativa, e não recortes desconexos do cotidiano das crianças. Giovannini e Gandini (2005) afirmam que, para chegar a este ponto de sofisticação da documentação, é necessário que haja maturidade profissional, para realizar uma leitura das experiências das crianças e atribuir significado a elas. No entanto, verificou-se através das visitas realizadas durante o estágio de doutorado que, para se chegar a esse nível de maturidade profissional, é necessário colocar em prática um projeto amplo de construção desta documentação, para que, ao longo dos anos, as equipes pedagógicas se aperfeiçoem.

Finalizando esta discussão das cinco categorias temáticas compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos analisados no presente estudo, apontamos novamente que este compartilhamento não impede a manifestação das diferenças culturais de cada local. Por outro lado, nos últimos anos houve uma intensificação do intercâmbio de experiências e de literatura, advindas dos três locais de origem dos documentos, especialmente da Comunidade Européia. A pedagogia italiana, internacionalmente conhecida, além de influenciar a construção de documentos dos demais países da Comunidade Européia, também vem influenciando especialistas em educação infantil do Brasil e dos Estados Unidos.

Em relação aos Estados Unidos, Lally (2002) discute sobre como a experiência italiana pode ajudar o cuidado infantil no seu país. O autor faz uma

comparação entre o descaso das autoridades governamentais americanas com relação à educação infantil (em função da ideologia na força da família e das responsabilidades individuais) e o compromisso de governos mais progressistas, como o italiano, na responsabilização do cuidado e educação de crianças pequenas. Mesmo com grandes diferenças ideológicas, por trazer a perspectiva das leis de mercado para a educação infantil norte-americana, vários especialistas americanos vêm realizando intensos intercâmbios com especialistas italianos, a fim de mudar o quadro de atendimento educacional infantil, melhorando a qualidade de vida das crianças. Lally (2002) aponta que a abordagem italiana chegou em um bom momento nos Estados Unidos, pois crenças advindas de recentes descobertas da neurologia têm se concretizado na prática educacional infantil, fazendo com que os educadores se concentrem em atividades escolhidas e dirigidas pelos adultos, como forma de garantir que não se feche a “janela de oportunidades”; como consequência, surgem várias sugestões em relação aos vários tipos de estimulação precoce, dentre as quais algumas chegam a ser prejudiciais ao desenvolvimento infantil (LALLY, 2002, p. 46).

## 2. Compartilhamento por dois locais de origem dos documentos

A seguir, comentaremos algumas categorias temáticas e sub-categorias não compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos, as quais julgamos relevantes à presente discussão.

As categorias temáticas não compartilhadas pelos três locais de origem dos documentos (ausentes na escala norte-americana) foram: **Política de Atendimento e Filosofia Institucional**.

Com relação à **Política de Atendimento**, apesar de haver compartilhamento da sub-categoria Atribuições governamentais, nos documentos brasileiros e da CE, ambos estão em diferentes momentos sócio-históricos, relativos às políticas de atendimento à infância. Em nosso país, os avanços políticos na área da infância são recentes e, grande parte das propostas conquistadas em leis, ainda estão longe de chegarem ao cotidiano das instituições de educação infantil. Por outro lado, no caso da CE, verificou-se<sup>9</sup> que não há uniformidade nas políticas ligadas à infância em todos os países que a compõem. O que existem são orientações de órgãos que tratam das políticas (econômicas, sociais, etc.) que unem a comunidade, mas isso não significa que

---

<sup>9</sup> Através da participação em seminários e grupos de discussão, durante o estágio no exterior.

essas orientações sejam seguidas, da mesma maneira, por todos os países. No caso da Itália, além da diferença entre as instituições das regiões Norte e Sul, há uma luta constante para não perder avanços já conquistados que, a cada mudança de governo, são ameaçados. Quanto ao não compartilhamento pelos EUA, é importante apontar que foi analisada uma escala de avaliação, produzida por um grupo de pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte, e não por órgãos do governo, como no caso do Brasil e CE. A ausência de indicadores, na escala, ligando a qualidade dos ambientes infantis às questões políticas, reflete diretamente a visão do governo, ou seja, a promoção da qualidade é atribuída à instituição de educação infantil, como se não dependesse de aspectos mais amplos (participação do Estado), como as políticas de regulamentação e financiamento.

No caso da Categoria Temática **Filosofia Institucional**, os documentos brasileiros e da CE explicitam algumas de suas concepções, porém, no caso da escala norte-americana, estas concepções devem ser interpretadas através de seus indicadores. Por exemplo, os documentos brasileiros apontam explicitamente que “As creches têm por objetivo educar e cuidar de crianças até 6 anos de idade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 30); já, no caso da escala, isto não é explicitado claramente, porém, seus indicadores, indiretamente, permitem perceber que a educação infantil tem por objetivo cuidar e educar. Porém, no presente estudo, para a identificação e classificação dos indicadores, optou-se por considerar somente os indicadores explícitos nos textos, pois concordamos com um dos documentos da Comunidade Européia, que a filosofia educativa, que circunscreve as práticas educativas, deve ser claramente explicitada nos documentos, permitindo uma discussão com todos aqueles que se relacionam com a instituição (REDE DA COMISSÃO EUROPÉIA PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS, 1996a)

### **3. Autonomia / Identidade pessoal / Respeito à diversidade / Atendimento de crianças com necessidades especiais**

No sistema de categorias construído no presente trabalho, não foram incluídas sub-categorias temáticas relativas ao desenvolvimento da autonomia da criança, da identidade pessoal, o respeito à diversidade (cultura, racial, religiosa, etc.), e do atendimento de crianças com necessidades especiais, pois esses aspectos perpassam várias categorias.

Indicadores relativos às categorias Interações, Organização dos Espaços e Organização do Tempo e Atividades promovem identidade pessoal e respeito à diversidade, em interface com o desenvolvimento da autonomia. Os indicadores são os mais diversos, tais como: chamar a criança pelo nome; respeitar o nível de desenvolvimento e o tempo de cada criança; expor na sala de atividades fotos das crianças, de seus familiares e animais de estimação; permitir ter seus próprios objetos; móveis que facilitam o uso pelas crianças, sem a intermediação do adulto, etc..

Ao discutir sobre identidade pessoal, Ritscher (2004), acrescenta o quanto é importante a instituição cuidar do espaço pessoal da criança, através da presença de objetos pessoais, tais como, fraldas, brinquedos, peças de roupa, etc.. A promoção da identidade pessoal também está relacionada ao respeito ao nível de desenvolvimento e tempo das crianças na execução das atividades, bem como atividades relacionadas à comunidade ou cultura. Além disso, a promoção de oportunidades tanto para o contato social como para a privacidade, também colaboram para o desenvolvimento da autonomia infantil e da identidade pessoal, respeitando a individualidade de cada um.

Quanto ao atendimento às crianças com necessidades especiais, não bastam indicadores sobre adequação do prédio, como apontado nos documentos da Comunidade Européia. A escala norte-americana exemplifica bem esta nossa perspectiva, pois destina um item inteiro relativos a este aspecto, apresentando indicadores de qualidade tais como: (1) acesso dos educadores às avaliações sobre essas crianças, para que sigam recomendações de outros profissionais; (2) realização de pequenas modificações no espaço e no programa de atividades, permitindo que essas crianças participem da maioria das atividades com o grupo; (3) envolvimento da equipe com os pais de crianças com necessidades especiais para o compartilhamento de informações e definição de metas; (4) contribuição dos educadores para avaliações individuais e planos de intervenção para estas crianças. Tais indicadores contemplam várias das categorias temáticas construídas, tais como Organização dos Espaços, Relação Instituição-família, Interações, Organização do Tempo e Atividades.

### **Uma perspectiva ecológica da qualidade em educação infantil**

Nesta parte, realiza-se uma discussão das sete categorias temáticas construídas a partir da análise dos documentos, à luz dos sistemas ambientais propostos por Bronfenbrenner (1977, 1993, 1995), a fim de demonstrar a complexidade que envolve a promoção da qualidade do atendimento infantil.

Como apresentado na Introdução, o presente estudo é norteado pela perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977, 1993, 1995), a qual enfatiza a interdependência entre a pessoa e o ambiente. Para este autor, o desenvolvimento implica em processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudança nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como ela percebe e negocia com seu ambiente.

Esta perspectiva considera que o desenvolvimento humano ocorre no interior de um conjunto de quatro sistemas ambientais, os quais se relacionam e se influenciam de forma dinâmica e interdependente. Estes sistemas ambientais abrangem desde os contextos imediatos, nos quais as pessoas estão inseridas e participam, até os mais amplos, nos quais os contextos imediatos estão imersos, tais como características do bairro e vizinhança, sistema de crenças ou ideologias de uma dada cultura ou sub-cultura. Além desta inter-relação entre os sistemas ambientais, estes também se relacionam dinamicamente com as características da pessoa (cujos processos psicológicos estão em interdependência). Através dessa complexa inter-relação pessoa-ambiente, ambos se modificam, como já descrito mais pormenorizadamente na Introdução.

Objetivou-se aqui discutir, em primeiro lugar, a importância desta visão ecológica ao se considerar a qualidade do atendimento infantil, seja para realizar uma análise, quanto para realizar diagnósticos que visem futuras intervenções para melhoria da qualidade. Com esta discussão, espera-se contribuir para reflexão e posterior tomada de ação na atribuição de competências e responsabilidades de outras instâncias, além da instituição educacional em si; ou seja, espera-se subsidiar a interpretação de aspectos relacionados à rotina de atendimento no microssistema creche (ou pré-escola), os quais se relacionam com contextos ambientais mais distais. Isto porque muitos problemas de qualidade no atendimento em ambientes institucionais (microssistema) são decorrentes e dependem de ações mais amplas, englobando outros níveis de contextos ambientais (exossistema e macrossistema). Nesta discussão, utilizamos o conjunto de quatro

sistemas ambientais propostos por Bronfenbrenner, que faz parte do seu paradigma, mas não utilizamos os demais componentes do seu modelo bio-ecológico *pessoa-processo-contexto-tempo* (BRONFENBRENNER, 1995; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), proposto para examinar processos de desenvolvimento da pessoa, o qual não é o foco do presente estudo.

Para cada uma das sete categorias temáticas, construídas neste estudo a partir da análise dos documentos, buscou-se identificar qual o tipo de contexto ambiental estaria diretamente relacionado a ela. Quatro delas – **Organização do Tempo e Atividades, Organização dos Espaços, Relação Instituição-Equipe e Interações** – são consideradas como abarcando o microssistema, por englobarem: (a) um padrão de atividades (tais como os indicadores referentes ao planejamento das atividades no tempo e no espaço, a formação continuada dos educadores), (b) papéis sociais (educador / pais / criança / coordenador, etc.) e (c) relações interpessoais possíveis de ocorrência (educador-criança, criança-criança, educador-educador), em um dado contexto face-a-face. A categoria temática **Relação Instituição-Família** refere-se ao *mesossistema*, por compreender a relação entre dois microssistemas nos quais a criança participa ativamente (creche e casa), embora o encontro face-a-face entre pais e equipe da instituição (educadores e outros funcionários), ocorra no microssistema creche. Esta categoria enfatiza, por exemplo, a troca de informações sobre o estado da criança, tanto em casa (como dormiu ou passou o final de semana) como na instituição (em relação à jornada passada na creche – alimentação, sono, brincadeiras, etc.), a aceitação e consulta de sugestões dos pais com relação ao cuidado/educação da criança; há influências mútuas entre educação na creche e em casa, passíveis de serem investigadas.

Por sua vez, as duas outras categorias temáticas – Política de Atendimento e Filosofia Institucional, compartilhadas por dois locais (e não três como as demais) de origem dos documentos (Brasil e CE) – referem-se aos contextos mais distais da concepção de sistemas ambientais de Bronfenbrenner. A categoria temática **Política de Atendimento** corresponde ao *exossistema*, ao compreender os elos e processos que ocorrem em dois ou mais microssistemas, sendo que pelo menos um deles *não contém* a pessoa em desenvolvimento (por exemplo, crianças, pais, educadoras, etc.), mas os eventos que aí ocorrem influenciam indiretamente os processos que ocorrem no contexto imediato, ou seja na instituição educacional: as Políticas de Atendimento são elaboradas por pessoas (especialistas e/ou pessoas em cargos políticos), em um

microssistema (Secretaria de Educação, Câmara dos Deputados, Ministério da Educação, etc.), do qual não fazem parte os funcionários, coordenadores, pais e crianças de uma instituição educacional. Porém, o que ocorre neste microssistema (instituição educacional), sofre influências, em boa parte, daquelas decisões políticas.

Por sua vez, as Políticas de Atendimento, tanto as estabelecidas no âmbito Federal, quanto Estadual e Municipal, sofrem influências das ideologias presentes em uma cultura ou sub-cultura específica, correspondendo às influências do macrosistema. Ou seja, as políticas educacionais correspondem à concretização das ideologias, as quais são construídas historicamente.

A categoria temática **Filosofia Institucional** corresponde ao *macrosistema*, pois se refere às concepções de criança, de desenvolvimento, de aprendizagem, de família, de sociedade, ou seja, ideologias (ou crenças, como Bronfenbrenner se expressa), que são pouco exploradas de forma explícita nos documentos, mas encontram-se presentes, implicitamente, nos indicadores de qualidade propostos pelos autores dos documentos; as concepções que constroem a filosofia institucional são construídas historicamente.

Ao se refletir sobre os aspectos envolvidos na qualidade de atendimento oferecido à infância, além da importância de se conhecer as características desenvolvimentais da criança, é necessário considerar aspectos ambientais (físicos e sociais), como estes se relacionam e o que acarretam nas condições de vida das crianças, pais e educadores. É importante frisar que, embora vamos aqui considerar a influência de aspectos físicos e sociais do ambiente nas pessoas, não se está negando que as características e ações das pessoas influenciam e modificam os contextos ambientais, tanto os imediatos como os distais.

Todos os microssistemas ambientais da vida de uma criança produzem um impacto no seu desenvolvimento, por exemplo, através da organização do ambiente físico, das rotinas e interações que se estabelecem, decorrentes das ideologias sobre educação, infância, desenvolvimento, etc.. Portanto, com base em uma visão ecológica, considera-se que uma ampla esfera de aspectos ambientais, tradicionalmente considerados de forma separada, estão presentes no ambiente da creche, exercendo influência em vários de seus aspectos; por exemplo, em seus aspectos físicos (tipo de materiais/objetos e equipamentos disponíveis às crianças, o livre acesso ou não aos materiais, a maneira de dispor os móveis e equipamentos dentro de um espaço, etc.) e sociais (por exemplo, as interações entre as crianças, destas com o educador e entre os

adultos; a concepção do educador sobre o seu papel, ou seja, como agir com as crianças, etc.).

Considerando os diferentes sistemas ambientais propostos por Bronfenbrenner, torna-se possível localizar os vários níveis ambientais, relativos à qualidade do atendimento na educação infantil, que necessitam de análises e/ou intervenções. Muitas vezes, um problema observado no *microsistema* instituição educacional pode ser consequência algo ocorrido fora dela, por exemplo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; dessa forma, algumas intervenções que visam melhorar a qualidade devem ser feitas em contextos externos à creche, para que se reflitam nesta. Além disso, as condições de vida das crianças e de seus pais, fora da instituição (em outros microsistemas), também devem ser consideradas no programa de atendimento, pois estas condições influenciam, podendo ser observadas diretamente nas relações infantis, seja com os adultos ou com outras crianças.

Portanto, apesar das categorias temáticas **Organização do tempo e atividades, Organização dos espaços, Relação instituição-equipe e Interações** englobarem indicadores de qualidade relativos ao *microsistema* creche, é relevante apontar que os fenômenos que aí ocorrem sofrem influência de, e influenciam, contextos ambientais mais amplos. Tomemos como exemplo, a ocorrência de uma formação continuada (aquela dada no interior das instituições, segundo as necessidades de intervenção detectadas pela equipe) e em serviço (aquela oferecida aos educadores que não possuem a formação mínima exigida na lei). Muitas mudanças que visam melhorias do atendimento são decorrentes de uma boa formação continuada (e em serviço) de educadores, através de programas de estudo, utilização de instrumentos de avaliação da qualidade, entre outros. Durante este processo, a equipe poderá vir a identificar e decidir qual o caminho adequado mais viável para o funcionamento da instituição. Entretanto, a formação em serviço cabe às Secretarias Municipais de Educação proporem programas de formação aos educadores da rede municipal, que porventura não tenham a formação mínima exigida. No caso da formação continuada, é fundamental que os Conselhos Municipais de Educação elaborem as normativas para autorização e funcionamento das instituições de educação infantil (tanto públicas quanto privadas), baseadas nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Além disso, é necessário que as Secretarias Municipais de Educação tenham se apropriado e colocado em prática essas normas, através da organização de uma equipe de supervisão. Dessa maneira, observam-se aqui influências advindas de contextos ambientais mais

distais, nos quais não se encontra a pessoa em desenvolvimento – crianças e equipe –, influenciando vários aspectos de um atendimento infantil de qualidade no microssistema creche. Isto é, a formação do educador influencia diretamente a rotina e o programa de atividades, a organização dos espaços, as interações que estes estabelecem com as famílias, etc..

Segundo Goldschmied e Jackson (2005), a prática institucional é circunscrita por aspectos que estão no ambiente mais amplo, quanto às normas do local de trabalho e também quanto à concepção de infância que se tem. Para essas autoras, é fundamental aos educadores compreenderem que a sua atividade, dentro da instituição, relaciona-se com estruturas mais amplas de atendimento à população.

Por outro lado, essas práticas educativas, influenciadas por ideologias de contextos mais amplos, não são lineares e organizadas, isto é, existe uma cisão ideológica entre as perspectivas governamentais e as dos pesquisadores e especialistas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005). Para exemplificar tal afirmação, pode-se tomar como exemplo a cisão existente no Brasil. Verifica-se que o que é estabelecido pelo mundo acadêmico como necessário ao atendimento infantil é incompatível com o financiamento que os governos destinam à educação nessa faixa etária. Isto pode ser observado também nos documentos brasileiros relativos à qualidade do atendimento infantil (construídos por especialistas). Grande parte das diretrizes de qualidade estabelecidas nestes documentos de âmbito federal não conseguem ser concretizadas através do financiamento que o governo destina à educação infantil; dessa forma, o governo rompe com a proposta de melhoria da qualidade (contida nos documentos), quando destina uma quantidade insuficiente de recursos.

Além desta cisão entre governo e especialistas, acrescenta-se ainda que as equipes de trabalho nas instituições transitam também por ideologias e concepções de educação infantil que cada adulto constrói, ao longo de sua história, tal como a cisão entre o cuidar e educar. É necessário que a formação continuada se atente para a conscientização da equipe com relação às transformações sociais ocorridas nos últimos anos, às novas políticas educacionais, bem como aos conhecimentos sobre educação infantil, que trazem novos desafios no campo de trabalho (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005). Esses desafios estão relacionados, dentre outros, a aspectos como a indissociabilidade do cuidar e educar, a necessidade do compartilhamento da educação com os pais e a importância do oferecimento de oportunidades variadas de brincadeiras, através de uma organização adequada dos espaços e dos materiais.

No caso da **Organização do Tempo e Atividades**, tanto um quanto outro são organizados de acordo com o sistema de crenças dos adultos que trabalham na instituição. Esse sistema de crenças se concretiza no momento em que se estabelece tanto as rotinas de cuidado, como as atividades que serão desenvolvidas.

Um bom exemplo foi dado por Lordelo e Carvalho (2003), ao discutirem o lugar da brincadeira no currículo infantil. As autoras apontam que, com a passagem da educação infantil do âmbito da assistência para a educação, algumas importantes conseqüências podem ser observadas. Tendo em vista que a sociedade em geral não dispõe de muito conhecimento sobre o cuidado das crianças pequenas fora de casa, num ambiente educacional, o modelo tradicional escolar tem contagiado a educação infantil. Esse contágio pode ser examinado através da arquitetura das instituições, da formação da equipe, cronograma de atividades oferecidas, interações, divisão de papéis, etc.. No caso da organização dos espaços, verifica-se em muitas instituições que, durante a maior parte do dia, as crianças passam em salas com mesinhas com quatro cadeiras, lousa e, em muitos casos, sem brinquedos. Durante a maior parte do dia, as atividades são de natureza acadêmica e as atividades com brinquedos ocupam um lugar secundário (LORDELO; CARVALHO, 2003), pois, muitas vezes, são consideradas atividades apenas recreativas e as atividades acadêmicas são consideradas como educativas.

No caso da divisão de papéis, verifica-se ainda a presença da cisão entre o cuidar e educar, apesar das regulamentações e orientações nacionais indicarem a sua indissociabilidade – profissionais habilitados trabalham com as competências cognitivas a serem desenvolvidas e os auxiliares, cuidam dos aspectos ligados à higiene e alimentação (GOLDSMIED; JACKSON, 2005; LORDELO; CARVALHO, 2003). O desenvolvimento infantil é visto como uma “corrida”, que tem como objetivo alcançar a redução do tempo necessário para cumprir a tarefa (LORDELO; CARVALHO, 2003, p. 15). Encontra-se aí a visão do futuro como alvo, que privilegia o que a criança vem a ser, e os esforços institucionais são voltados para tal meta, em detrimento do seu bem-estar atual.

Com relação à utilização do tempo na rotina infantil, destaca-se aqui um aspecto apontando por Rosemberg (1999), com relação ao atendimento de crianças pobres nas instituições públicas. A visão governamental sobre as necessidades de atendimento a essas crianças acarreta em serviços de baixa qualidade, nos quais as crianças, desde o berçário, são educadas para a subalternidade, através das vivências diárias de rotinas de espera, sem nenhuma proposta de atividades ou de materiais,

enquanto esperam. Neste caso, o tempo diário das crianças é gasto com a espera para o banho, para comer, para trocar as fraldas e, inclusive, para brincar.

É fundamental que a equipe conheça os diferentes ritmos das crianças, tenha consciência de que devem ser respeitados e que a rotina deve ser organizada em função destes ritmos. Para que isso aconteça, é necessário um trabalho de formação continuada da equipe, tanto para trabalhar com velhas concepções, quanto para lidar com novos conhecimentos.

Com relação à **Organização dos Espaços**, é relevante apontar que toda e qualquer maneira de organizar os espaços sempre transmite mensagens diretas e simbólicas, sobre os objetivos e valores das pessoas que os organizam (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996; DAVID; WEINTEIN, 1987; WEINSTEIN; MIGNANO, 1993). Verifica-se que, em função de um desconhecimento dos educadores sobre a importância da organização espacial e sobre as necessidades desenvolvimentais das crianças, há um empobrecimento desses espaços, não sendo vistos como suporte para o desenvolvimento de habilidades nas crianças.

Para David e Weintein (1987), todo ambiente infantil deve ter o objetivo de promover cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil: (1) identidade pessoal; (2) desenvolvimento de competência; (3) oportunidades para crescimento; (4) sensação de segurança e confiança; (5) oportunidades para contato social e privacidade. Essas cinco funções são promovidas a partir da concretização de certas práticas educativas, descritas brevemente a seguir, as quais encontram-se presentes nos indicadores de qualidade das sub-categorias aqui analisadas. Com relação à promoção de identidade pessoal, verifica-se a importância da personalização de espaços e objetos da criança. No caso da promoção do desenvolvimento de competência, David e Weinstein (1987) apontam que se sentir competente é uma motivação básica do ser humano, sendo mais intensa na criança, por estar constantemente envolvida com novas tarefas e desafios. O desenvolvimento da competência infantil é favorecido quando um ambiente permite à criança ter domínio e controle sobre o seu meio físico, fornecendo instalações físicas convenientes para a satisfação de suas necessidades, sem assistência constante do adulto, tais como usar o banheiro, tomar água, lavar e secar as mãos, acesso fácil aos materiais em estantes, às mesas e cadeiras, etc.. A promoção de oportunidades para crescimento engloba a exploração de ambientes ricos e variados, os quais, geralmente, estão associados ao desenvolvimento cognitivo, social e motor (DAVID; WEINSTEIN, 1987). Ambiente rico e variado, segundo Olds (1987), além de (a) responsividade,

complexidade e variedade dos objetos, também engloba: (b) oportunidades para movimentar o corpo com segurança – andar, correr, pular, subir, descer e também, para os menores, sentar, balançar o corpo, saltar, engatinhar, pendurar-se, etc.; (c) estimulação moderada de todos sentidos (variação de cores e formas, de música, de aromas e sabores, de toque, de tamanho dos espaços, de altura do chão e do teto, etc.), via ambiente natural ou construído, especialmente no contato com a natureza, as crianças desenvolvem sensação de conforto, atitudes descontraídas e vivacidade mental e física.

Com relação à quarta função, promoção de sensação de segurança e confiança, esta permite à criança explorar o ambiente, diretamente ligada à terceira função, como já apontamos. Chama-se atenção para as sensações táteis, pois, à medida que aspectos físicos do ambiente convidam ao toque, aumenta a sensação de segurança, levando a criança a explorar mais livremente o espaço (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996; DAVID; WEINSTEIN, 1987). A última função, oportunidade para contato social (entre crianças e delas com os adultos) e privacidade (possibilidade de controle da interação social), diz respeito à organização do espaço para atender a estas duas necessidades infantis (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996; DAVID; WEINSTEIN, 1987). Ao se variar o tamanho e o tipo de áreas espaciais (BOMFIM; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2006; CAMPOS-DE-CARVALHO; ROSSETTI-FERREIRA, 1993), oferece-se às crianças a oportunidade da realização de atividades em grandes e pequenos grupos, ou até mesmo sozinha, esta última favorecendo a expressão de sentimentos fora da visão dos outros (raiva, angústia, frustração) e/ou um descanso do ritmo rápido do grupo. Este descanso também é oportunizado com a presença de lugares para se sentar sem ter que sair do local de atividades, tais como degraus largos, pufes e cadeiras pequenas, enquanto se observa as atividades do grupo (OLDS, 1987).

Dessa forma, é indispensável que a formação continuada de educadores abarque as concepções de desenvolvimento que os mesmos possuem, para que se possa trabalhá-las na direção de fazê-los compreender: (1) a influência de suas concepções, mesmo que não tenham consciência delas, na organização dos espaços; (2) a necessidade da aquisição de novas concepções; (3) a necessária articulação entre o estabelecimento de objetivos claros e condizentes com as necessidades desenvolvimentais infantis, e a viabilização de boa parte deles através da organização dos espaços infantis, internos e externos.

Com relação à **Relação Instituição-Equipe**, é importante destacar o quão recente é este tema na educação infantil no Brasil, tanto com relação à exigência de formação prévia quanto em serviço, incluindo o atendimento das necessidades profissionais. Estes aspectos são influenciados pelo sistema vigente de crenças (macrossistema), que se concretiza no microssistema da instituição. Tomemos, como exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil (BRASIL, 1999), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a) e tantas outras publicações que servem para nortear os cursos de formação de educadores, realizados nos municípios brasileiros, bem como no interior das instituições. Os conteúdos e a frequência de oferecimento destes cursos, realizados nas creches através das Secretarias de Educação, são influenciados pelos conhecimentos estabelecidos na área e políticas de formação propostas pelos governos.

No campo das **Interações**, observadas no contexto imediato, estas também sofrem influências de contextos mais amplos, porém, tal como apontado nas categorias temáticas anteriores, são aspectos que podem sofrer intervenção no microssistema creche, considerando suas possibilidades e limitações. As interações das crianças com os adultos são permeadas pelo conhecimento que este tem sobre as necessidades infantis e as características do desenvolvimento infantil, de sua concepção de educação e de infância; muitas vezes, a maneira de organizar o espaço é para favorecer o seu papel de educador, de acordo com a sua concepção sobre a criança. Por exemplo, Campos-de-Carvalho e Rubiano (1996) apontam que, em várias creches, habitualmente os móveis são encostados nas paredes, havendo um espaço central vazio. Essa maneira de organizar o espaço, evidencia, por exemplo, uma concepção educacional centralizada no adulto, que pressupõe a formação da criança através de atividades dirigidas pelo adulto; um ambiente com um amplo espaço central vazio facilita a atividade do adulto em supervisionar as crianças.

As relações entre a equipe é um ponto que merece destaque, pois a qualidade da relação entre os membros reflete-se diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças. No programa de formação continuada, a inclusão de um trabalho voltado para o estabelecimento de boas relações, coesão do grupo e definição de papéis dos membros da equipe se tornam necessários.

A categoria temática **Relação Instituição-Família**, analogicamente com os sistemas de Bronfenbrenner, exemplifica o *mesossistema*, pois, como apontado

anteriormente, este sistema ambiental compreende os elos e processos que ocorrem em dois ou mais contextos ambientais (microssistemas) que contêm a pessoa em desenvolvimento. Portanto, a qualidade da relação entre esses dois *microssistemas* da criança, família e creche, é fundamental para um atendimento institucional de qualidade, visando o desenvolvimento saudável da criança.

Lentamente, as instituições infantis vêm reconhecendo a importância dos pais na instituição de seus filhos; o reconhecimento dessa importância impinge à instituição a necessidade de projetar formas de convívio, gestão e compartilhamento da educação das crianças com a família. Goldsmied e Jackson (2005) falam da necessidade de uma fluidez no trânsito das informações e, cabe ao educador, a tarefa de cuidar do canal de comunicação entre a creche e a família; além disso, reconhece-se o aparecimento de tensões ao longo do tempo, que devem ser compreendidas e administradas pela equipe. Esses canais de comunicação podem ser estabelecidos de formas diversas, as quais se complementam. Isso significa que não se deve eleger apenas uma forma de comunicação, como por exemplo as agendas ou os cadernos de recados, como vêm sendo utilizados. Certas informações devem ser dadas pessoalmente (ou por telefone), tal como o aviso de ocorrência de pequenos acidentes. Informações sobre evacuações, sono e alimentação, podem ser dadas por escrito (principalmente no caso em que os pais não levam e buscam seus filhos à instituição). Mesmo no caso dos pais que vão até a instituição para levar e buscar os seus filhos, informações escritas podem ser colocadas em tabelas na porta da sala do grupo de crianças, havendo um tempo de conversa entre educadores e pais na chegada e saída, trocas de informações sobre saúde e humor da criança. A frequência das trocas de informações deve ser planejada pela instituição e, mesmo que realizadas de múltiplas maneiras, sempre se relacionam a um objetivo claro. Por exemplo, existem aquelas que devem ser diárias (no caso de como a criança passou o dia), outras que podem ser mensais, bimestrais e trimestrais (no caso do acompanhamento do programa pedagógico e as evoluções das crianças; palestras, cursos, etc.), bem como anuais (fechamento ou início do ano letivo, sobre aspectos relacionados à gestão do serviço).

Desta maneira, deve-se trabalhar para que haja uma relação construtiva com a família, através de fluidez e precisão na comunicação, confiança mútua, sentimento de compartilhamento de objetivos comuns e sintonia de expectativas da família para com a instituição e vice-versa (HADDAD, 1997). A qualidade do relacionamento da família com a instituição vai refletir diretamente na qualidade das experiências da criança na creche.

As categorias temáticas **Política de Atendimento e Filosofia Institucional** exemplificam o *exossistema* e *macrossistema*, respectivamente, por estas se constituírem como reguladoras do atendimento infantil (normas municipais de número de crianças por adulto, financiamento, projeto arquitetônico, sistema de crenças). O sistema vigente de crenças orienta as políticas, a relação com as famílias e crianças e a forma pela qual o programa institucional se organiza (organização dos espaços, rotina, as atividades que são propostas, etc.). Tais crenças, por se concretizarem ou se manifestarem nas ações e relações que ocorrem no *microssistema* instituição educacional, porém para que se possa intervir com sucesso, é necessário um longo processo de formação continuada, que pode também ser facilitado desde o processo de seleção da equipe de educadores, quanto às exigências de formação prévia.

Um outro exemplo da influência de contextos mais amplos no cotidiano das instituições está relacionado às diretrizes de gastos e financiamentos aos países em desenvolvimento, pelo Banco Mundial. Essas diretrizes são dadas por especialistas de confiança do Banco, para assessorar as políticas educacionais a serem implantadas nos países em desenvolvimento (PENN, 2002, DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003). Vários autores tecem severas críticas a essas diretrizes, tendo em vista que pregam a diminuição da participação do Estado, a responsabilização da família e a relação de custo-benefício, importada da área econômica para os programas educacionais, que se refletem em programas assistencialistas, de baixa qualidade e manutenção (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003; PENN, 2002; ROSEMBERG, 2002;).

As decisões destes sistemas mais amplos influenciam diretamente a vida da criança e dos adultos; na instituição, como apontado por Haddad (1997), os baixos salários (causados pela desvalorização do profissional da educação infantil) provocam o aumento da rotatividade de funcionários, o que afeta diretamente o funcionamento das instituições e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. O desenvolvimento infantil também é influenciado pelas decisões quanto ao projeto arquitetônico, que promovem ou dificultam a realização de certas atividades, e pela quantidade de crianças presentes em cada uma das turmas. Quanto a este último aspecto, a Secretaria Municipal de Educação, que tem a responsabilidade de regulamentar os critérios de atendimento nas instituições, permite a existência de salas super lotadas, o que é muito comum; isso acarreta uma série de complicadores na rotina de trabalho com as crianças, levando os educadores a se sentirem sobrecarregados e, na maioria das vezes, estressados.

Outro aspecto a ser apontado, que influencia a vida familiar e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, são as redes sociais e o ambiente de trabalho dos pais (exossistemas). As redes sociais oferecidas pelo Estado (saúde e assistência social, serviços disponíveis de comunicação, de transporte, de lazer, por exemplo), e as redes sociais informais (vizinhos / comunidade), são importantes por oferecerem certo grau de apoio às famílias. Segundo Bronfenbrenner (1977; 1995), as condições de trabalho dos pais (status, número de horas trabalhadas, etc.), são forças que afetam esses pais e, conseqüentemente, sua relação com os filhos em casa e na instituição educacional. No que tange o atendimento institucional, além de ser influenciado por estes aspectos, é imprescindível que a equipe tenha consciência dessas influências ao se relacionar com as crianças e família. Por exemplo, aceitar o atraso da chegada da criança em função de deficiências na rede de transporte, acolhendo as dificuldades dos pais.

Finalizando esta seção, ao se considerar que a qualidade na educação infantil deve, em primeira instância, atender o direito da criança a um desenvolvimento saudável (conceito que pode variar de acordo com o contexto), não é possível trabalhar com a qualidade do atendimento infantil sem considerar também que as condições sociais em que as famílias se encontram afetam as condições de cuidado e educação das crianças na instituição. Deste modo, deve-se considerar desde aspectos que podem ser trabalhados no contexto ambiental imediato – instituição educacional – como em contextos mais amplos, mais distais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos e discutidos no presente estudo, sobre o compartilhamento de indicadores de qualidade do atendimento infantil pelos documentos oriundos de três locais de origem, corroboram o nosso pressuposto inicial sobre a existência deste compartilhamento. Fornecem ainda resposta às críticas recorrentes, de parte de especialistas e pesquisadores na área, relativas ao uso e adaptação de instrumentos de avaliação de ambientes infantis, para a realidade brasileira. Dessa forma, em nossa opinião, é viável e necessária a adequação de instrumentos estrangeiros para o nosso contexto, dada a inexistência de instrumentos brasileiros para avaliação da qualidade do atendimento oferecido em instituições educacionais.

Uma das dificuldades encontradas durante a pesquisa, foi o estabelecimento de limites à análise e discussão dos dados encontrados/construídos, pois se verificou que cada sub-categoria apresenta múltiplas possibilidades de análise e de discussão. Portanto, nossa previsão é dar início a uma série de publicações, explorando, mais pormenorizadamente, cada categoria temática.

Além disso, como desdobramento do presente trabalho, durante o estágio de doutorado foi sugerido, pela co-orientadora estrangeira, a transformação das categorias e sub-categorias temáticas identificadas, em uma *grelha de indicadores de qualidade*. As categorias temáticas apresentadas, à luz dos sistemas ambientais de Bronfenbrenner, podem auxiliar na compreensão dos diversos âmbitos da qualidade do atendimento, como estes se inter-relacionam e o reflexo dos mesmos no desenvolvimento e aprendizagem infantis. Os dados obtidos nesta pesquisa constituem uma primeira etapa de construção desta grelha de análise da qualidade.

Um outro aspecto que queremos apontar é relativo ao uso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no presente estudo. Vários autores (CERISARA, 2002; HADDAD, 2004) tecem inúmeras críticas, principalmente com relação à maneira como este documento foi concebido. Entendemos que nenhum documento contempla as necessidades de todas as regiões de um país, muito menos de um país com dimensões continentais como o Brasil. O RCNEI pode servir de norteador para o trabalho em muitas instituições, principalmente na construção de regulamentações locais, pelos Conselhos Municipais de Educação, desde que o Ministério da Educação distribuiu este documento em todas as instituições de educação infantil. No Brasil, faz-se necessária a realização de discussões sobre indicadores de

qualidade do atendimento infantil, nos Estados e Municípios, tendo como base este documento, bem como outros documentos.

Uma das críticas ao RCNEI, que destacamos aqui, é sobre a “didatização” de seus conteúdos, tal como feito no ensino fundamental, ou seja, organizados na forma de disciplinas estanques (CERISARA, 2002, p.337). Concordamos que há falhas na apresentação dos conteúdos, ligados ao desenvolvimento das linguagens (motora, musical, visual, artística, etc..) a serem trabalhados nas instituições, por não explicitarem a necessidade da interdisciplinaridade dos conteúdos. Por outro lado, não será apenas através de leituras de documentos que as educadoras aprenderão a trabalhar os projetos de forma interdisciplinar. Somente uma formação continuada de qualidade dará condições para as educadoras colocarem em prática projetos que se caracterizem pela interdisciplinaridade dos conteúdos.

Dessa maneira, em nossa opinião, os documentos brasileiros aqui analisados, e outros publicados após início da coleta de dados desta pesquisa, relativos à qualidade do atendimento infantil, completam-se, mesmo que em alguns momentos se contraponham; contraposições também são necessárias para fomentar novas discussões. Como já dito, não acreditamos que um documento possa contemplar todos os aspectos necessários ao atendimento infantil, pelo contrário, acreditamos na riqueza e na diversidade de publicações, como formas de atacar, em várias frentes, o problema da qualidade do atendimento.

Os dados do presente estudo apontam o papel fundamental da equipe de funcionários, especialmente do educador, na melhoria da qualidade do atendimento. Porém, esse papel só poderá ser desempenhado com sucesso, a partir do momento que as necessidades profissionais sejam atendidas, tanto dentro quanto fora da instituição. Ademais, o processo de promoção de qualidade não pode ser uma atividade solitária, pois é um projeto conjunto das instituições educacionais, juntamente com os órgãos governamentais. Isso implica, necessariamente, no aumento do financiamento à educação infantil, que, apesar de conquistas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (o qual incluiu as creches), ainda tem muito a ser melhorado.

Para finalizar nossas considerações, concordamos com Zabalza (1998), de que não existem verdades absolutas quando discutimos qualidade de atendimento. Contudo, existem aspectos básicos, que precisam ser destacados, devido a sua importância como condição básica para a efetivação de uma educação infantil de qualidade.

Todo estudo tem como foco uma dimensão do fenômeno estudado. A presente pesquisa, por exemplo, abordou o tema da qualidade do atendimento infantil, analisando o compartilhamento de indicadores de qualidade em documentos de domínio público; e utilizou os sistemas ambientais da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, para mostrar a inter-relação entre diferentes contextos que devem ser considerados ao se estabelecer padrões de qualidade do atendimento infantil.

Os dados aqui apresentados mostram a complexidade da promoção de qualidade na educação infantil e apontam diversos caminhos a serem investigados em estudos posteriores, tal como a interdependência das várias dimensões da qualidade, por exemplo, das categorias temáticas. Nossa meta não é apresentar dados conclusivos a respeito da qualidade do atendimento infantil, mas sim provocar e subsidiar uma reflexão coletiva, indispensável na promoção de melhorias na qualidade de vida das crianças e adultos, em instituições de educação infantil.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, A. M. *Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro a o de vida, analisado a partir de uma perspectiva dialógica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2005.
- BAIRRÃO, J. O que é qualidade em Educação Pré-Ecolar?. In: *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998. p. 43-88.
- BALAGEUR, I. ; MESTRES, J. ; PENN, H. *Qualidade dos Serviços às Crianças*. Documento de Discussão. Bruxelas: Rede Européia de Acolhimento de Crianças, 1992.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEBÊ INTERAGE COM BEBÊ?*, Produção de Clotilde Rossetti-Ferreira. Ribeirão Preto: Pseudo, 2007. DVD.
- BECCHI, E. La qualità educativa: punti di vista e significati. In: BONDIOLI, A.; GHEDINI, P. O. *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. p. 39-54.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M. La restituzione come momento centrale del percorso valutativo nei nidi emiliani. In: BONDIOLI, A. GHEDINI, P. O. *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. p. 99-114.
- BENEDETTI, S. Il mestiere dell'educatrice tra il sapere e il fare. In: GALARDINI, A. L. (Ed). *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Carocci, 2005. 195p.
- BOMFIM, J. A. O. *Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.
- BOMFIM, J. A. O; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Intercambios Sociales en Niños de 1-2 Años Y Arreglos Espaciales en Guarderías Brasileñas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, Espanha, v. 7 (1), p. 67-68, 2006. Número especial.
- BONDIOLI, A. *O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004. 233p.
- BONDIOLI, A.; GHEDINI, P. O. *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. 315p.
- BORGHI, B. Q. As escolas infantis de Módena I: O modelo. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 93-118.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil*. Resolução CEB, número 2, de 19 de abril de 1999.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. *Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [www.ufop.br/graduacao/ldbtext.htm](http://www.ufop.br/graduacao/ldbtext.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2006.

BRASIL. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[www.direito.adv.br/legisla.htm](http://www.direito.adv.br/legisla.htm)>. Acesso em: 9 fev.2006.

BOWLBY, J. *Apego: Volume I da Trilogia Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Tradução brasileira do original, The Tavistock Institute of Human Relations, 1969).

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

BRONFENBRENNER, U. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: R. H. WOZNIAK; K. W. FISCHER (Eds.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. New Jersey: Erlbaum. 1993. p. 3-44.

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

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Coord), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley. 1998. p. 993-1028.

BRUNER, J. Scuole dell'infanzia: alcune specifiche per lo spazio. In: CEPPI, G; ZINI, M. *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Domus Academy Research Center. Comune di Reggio Emilia. Ministero della Pubblica Istruzione. 2001. 137p.

CAMPOS, M. M. Regulamentação da Educação Infantil. In Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis*. Vol II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 35-63.

CAMPOS, M. M. Atendimento à infância na década de 80: As políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 5-20, 1992.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. C.; FULLGRAF, J.; WIGGER, V. *A educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa a partir do tema qualidade*. mimeo. setembro, 2005.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. A metodologia do experimento ecológico. In: PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. *Metodologias em Psicologia Ambiental*. no prelo.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. *Organização do Espaço e comportamentos humanos*: Relatório CNPq para renovação de bolsa de produtividade. Ribeirão Preto, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Contribuição da organização espacial em creches para a educação infantil. In A. M. B. Bock, H. M. Vargas & J. A. M. Romero (Orgs.), *Psicología, Educación y Sociedad en México y Brasil - Un compromiso Social para América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2005. p. 187-205.

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

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: Uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 2003.

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.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-468, 2000.

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

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: Z. M. R. Oliveira (Org.). *Educação infantil: Muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-103.

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

CASARI, M. B. *Caracterização de espaços externos em creches*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 2006.

CENTAZZO, R. La gestione del processo di valutazione. In: BONDIOLI, A; GHEDINI, P. O. *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. p. 255-295.

CEPPI, G; ZINI, M. *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Domus Academy Research Center. Comune di Reggio Emilia. Ministero della Pubblica Istruzione. 2001. 158p.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, p. 326-345, set. 2002.

COCHRAN, M. (Ed). *The International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport; London: Greenwood Press, 1993.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, p. 85-112, 2003.

DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: C. S. WEINSTEIN; T. G. DAVID (Eds.). *Spaces for children - The built environment and child development*. New York: Plenum, 1987, p. 3-18.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação Infantil da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed. 2003. 264p.

DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 2003.

DIDONET, V. Creche: a que veio...para onde vai.... In **Em Aberto**: educação infantil: a creche, um bom começo. INEP: 18 (73), p. 11-28, 2001.

DIDONET, V. Educação Infantil. In *Humanidades*. Educação. UNB Editora. P. 89-98, 1997.

EMILIA ROMAGNA. *Norme in Materia di Servizi Educativi per la Prima Infanzia*. Legge nº 1, 10 gennaio de 2000. Disponível em: < <http://www390.regione.emilia-romagna.it/bur/bursom?anno=2000&numero=4> Acesso em: 8 set.2005.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 229-281.

GALARDINI, A. L. (Ed). *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Carocci, 2005. 195p.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Eds). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre. Artmed, 2002. p. 117-131.

GANDINI; GOLDBERGER. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-47.

GHEDINI, P. O. Quale qualità? Prospettive teoriche e ricerca sul campo nei nidi dell'Emilia-Romagna. Em BONDIOLI, Ana; GHEDINI, Patrizia Orsola. *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. 315 p.

GIOVANNINI, D. I bambini tra loro: la vita di gruppo nel nido. In: GALARDINI, A. L. (a cura di). *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Carocci. (2005a). 195p.

GIOVANNINI, D. Le attività al nido. In: GALARDINI, A. L. (a cura di). *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Carocci. (2005b). 195p.

GIOVANNINI, D.; GANDINI, L. Gli strumenti della professionalità: progettare e documentare le esperienze. In: GALARDINI, A. L. (a cura di). *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Carocci, 2005. p. 141-153.

GOIS, A. 55% das crianças estão em creches ilegais. Folha de São Paulo. São Paulo, 2 julho 2000.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. *Persone da zero a tre anni: crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Bergamo: Edizioni Junior, 2005. 279 p.

HADDAD, L. *O referencial curricular nacional pra a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica*. Online. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/o\\_referencial\\_curricular.asp?f\\_id\\_artigo=200](http://www.educacaoonline.pro.br/o_referencial_curricular.asp?f_id_artigo=200). Acesso em 10 de dezembro de 2007)

HADDAD, L. *A Ecologia do Desenvolvimento Infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

HADDAD, L. *A creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1993,

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press. 1980.

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

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

HARTUP, W. W. *Relations and growth of social competence*. Paper presented at China Satellite Conference of the International Society for the Study fo the Behavioural Development, Beijin, China, 1987.

IORI, V. *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. 1 ed. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 2003. 262 p.

KATZ, L. G. Cinco perspectivas sobre qualidade. In *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998. p. 17-40.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, XVIII, n 60, dezembro 1997.

KRAMER, S. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p.

LALLY, R. J. O cuidado infantil nos Estados Unidos e como a experiência italiana pode ajudar. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 39-47.

LEGENDRE, A. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, 31(4), 463-486, 1999.

LEGENDRE, A. The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 297-313, 1995.

LEGENDRE, A. Young children's social competences and their use of space in day-care centers. In: B. H. SCHNEIDER,; G. ATTILI,; J. NADEL; R. WEISSBERG (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer, 1989. p. 263-276.

LEGENDRE, A. Effects of spatial arrangements on child/child and child/caregivers interactions: An ecological experiment in day care centers. *Anais da 16ª Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1986, p. 131-142.

LEGENDRE, A.; FONTAINE, A. M. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8 (1), p. 1-16, 1991.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: Para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (2), p. 14-21, 2003.

MALVEZZI, M. R. (1998). Histórico e perspectivas do projeto "Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil". In *Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis*. Vol II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 17-33.

MEDRADO, B. *Tempo ao Tempo: gestão da vida em idade*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, A. *Lugares da infância e reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. Assis: Ed. Artes e Ciência, 1997. p. 25-51.

MENEZHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creche. *Revista Brasileira de Desenvolvimento e Crescimento Humano*, 7(1), p. 63-78, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. 2005a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. 2005b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volumes I, II e III. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis*. Vol I. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

MUSATTI, T. I servizi integrativi al nido. In CIPOLLONE, Laura. *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza.: indicatori e strumenti*. Bergamo: Edizioni Junior, 2005. 347 p.

NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL. *Priorizando as Crianças: Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento*. Austrália (Carvalho, F. R. Trad), 1993. documento não publicado.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do modelo curricular High/scope no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

OLIVEIRA, M. A.; FURTADO, R. A.; SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 13 (25). P.41-58, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI FERREIRA, M. C. *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1996. 128p.

OLIVEIRA, Z. M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, p. 62-70. 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios*. Organization for Economic Co-operation and Development. Brasília: UNESCO, 2000.

PASCAL, C.; BERTRAN, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora, 1999.

PENN, H. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. Tradução Fulvia ROSEMBERG. *Cadernos de Pesquisa*, 115. p. 7-24, 2002.

PIOTTO et al. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de pesquisa*, 105, p. 53-76, 1998.

PRESCOTT, E. The environment as organizer of intent in child-care settings. EM C. S. WEINSTEIN; T. G. DAVID (Eds.), *Spaces for children - The built environment and child development*. New York: Plenum, 1987. p. 73-88.

PRESS, F.; HAYES, A. *OECD Thematic Review of early Childhood education and Care Policy: Australian Background Report*. Austrália. Institute of Early Childhood. Division of Early Childhood and Education. Sydney: Macquarie University, 2000.

REDE DA COMISSÃO EUROPEIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS. *Metas de Qualidade para os Serviços para Crianças Pequenas: propostas para um programa de ação em 10 anos*. Comissão das Comunidades Europeias, 1996a.

REDE DA COMISSÃO EUROPEIA PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS. *Uma década de realizações*. Comissão das Comunidades Europeias, 1996b.

RINALDI, C. L'ambiente dell'infanzia. In: CEPPI, G; ZINI, M. *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Domus Academy Research Center. Comune di Reggio Emilia. Ministero della Pubblica Istruzione. 2001. 114-120p.

RITSCHER, P. *Cosa faremo da piccoli? Verso un'intercultura tra adulti e bambini*. Bergamo: Edizioni Junior, 2004. 159 p.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil no Brasil e Processos de Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil nos Estados Unidos. IN: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Eds). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-102.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 3-19. 1984.

SOUZA, T. N. *Análise da adequabilidade da Infant/Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto*. 2003. 84. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2003.

SOUZA, T. N.; Campos-de-Carvalho, M. I. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. *Revista Psicologia em Estudo*. 10 (1), p. 87-96, 2005.

SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Avaliação para Promoção da Qualidade em Educação Infantil. *Contrapontos*, 4, (1), p. 125-140, 2004.

SPINK, P. Análise de Documentos de Domínio Público. In: Spink, M. J. (Ed). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 123-151.

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*, XII (2), p. 283-298, 1998.

TRANCIK, A. M.; EVANS, G. W. Spaces fit for children: Competency in the design of day care center environments. *Children's Environments*, 12(3), 311-319. 1995

VASCONCELOS, C. R. F; AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), p. 293-301, 2003.

VECCHI, V. Quale spazio per abitare bene una scuola? In: CEPPI, G; ZINI, M. *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Domus Academy Research Center. Comune di Reggio Emilia. Ministero della Pubblica Istruzione. 2001. 128-135p.

WEINSTEIN, C. S.; MIGNANO. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 1993.

WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288p.



## **ANEXO 1**

## **I. Três documentos do Brasil**

**I. 1- Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças** (Campos & Rosenberg, 1995, financiado pelo Ministério da Educação e do Desporto).

### **Iniciativa de construção do documento**

Este documento teve seu início no projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte. Após, o mesmo foi objetivo de discussão no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. No ano de 1994 este projeto contou com o suporte do Ministério de Educação e do Desporto, através da organização de um encontro de especialistas para discutir a segunda versão do documento.

### **Objetivos**

O objetivo geral do documento é de melhorar a qualidade da educação e do cuidado oferecido às crianças de 0-6 anos. Apresenta também os seguintes objetivos específicos: (1) enuncia princípios de qualidade que respeitem os direitos das crianças, para que as instituições elaborem suas práticas para atingi-los; (2) fazer com que as propostas apresentadas sejam amplamente discutidas e traduzidas em práticas, a fim de que as instituições atinjam um atendimento mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças.

### **Forma de organização**

O documento é composto de duas partes: (1) critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches que, segundo as autoras, dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; (2) critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

O documento utiliza uma linguagem direta, voltada para àqueles que trabalham para que atinjam um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças. Além disso, não tem o objetivo de detalhar e especificar as técnicas necessárias para a implantação de melhorias, pois pode ser utilizado como um roteiro para implantação e avaliação de medidas de qualidade nas instituições. Dessa forma, cabe às próprias instituições escolherem as melhores técnicas para atingir àqueles critérios.

## **População alvo**

O documento é dirigido para políticos, administradores e educadores de cada creche, a fim de que estes o utilizem na melhoria da qualidade do atendimento, para as necessidades fundamentais da criança.

**I. 2- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**, volumes I, II e III (Ministério da Educação e do Desporto, 1998a).

## **Iniciativa de construção do documento**

O Referencial é resultado de um amplo debate nacional, que contou com a participação de professores e diversos profissionais da educação infantil. Estes participantes contribuíram para a construção de conhecimentos diversos advindos tanto da experiência prática de alguns, como da reflexão científica ou administrativa de outros.

Os responsáveis pela produção do documento julgam que este representa um avanço na educação infantil ao procurar superar a tradição assistencialista das creches e, a marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

## **Objetivos**

Segundo o Ministério da Educação estes documentos se propõem a: (1) servir de referencial para a construção de propostas educacionais na educação infantil, apontando metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral e que sejam capazes de crescerem como cidadãos; (2) favorecer o enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos em parceria com as famílias e a comunidade. (3) subsidiar o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas que considerem a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, além de favorecer a construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e seus familiares em diferentes regiões do país.

O MEC também aponta que o referencial foi concebido com o objetivo de servir de instrumento de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Além disso, tem a preocupação de respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural.

## **Forma de organização**

Segundo o MEC o Referencial possui caráter instrumental e didático, havendo inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.

O **RCNEI** é composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

O primeiro volume – **Introdução** – que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas

no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil. Tais concepções orientaram a organização dos outros dois documentos de eixos de trabalho.

O segundo volume, **Formação Pessoal e Social**, contém uma estrutura de trabalho que prioriza os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume, **Conhecimento de Mundo**, contém seis partes referentes a uma estrutura de trabalho que favoreça a construção das diferentes linguagens pelas crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

### **População alvo**

O MEC aponta que distribuiu o RNCEI a todos os professores da rede pública e conveniada de educação infantil no Brasil, com a intenção de que cada profissional possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

## **I. 3- Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis.** (Ministério da Educação e do Desporto, 1998b).

### **Iniciativa de construção do documento**

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto elaborou o presente documento como parte do Projeto de Estabelecimento de critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Esse projeto contou com a participação: do Conselho Nacional, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, coordenados por dirigentes do MEC.

A motivação para a construção foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em dezembro de 1996, na qual impôs-se, para a educação infantil, a necessidade da construção de regulamentações que sejam

estabelecidas e cumpridas, a fim de garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.

### **Objetivos**

O objetivo geral do documento é contribuir para a formulação de diretrizes e normas para o funcionamento das instituições de educação infantil no Brasil, incluindo a fase de transição do âmbito da assistência para a educação. Além disso, espera-se que, através da regulamentação, as esferas dos sistemas de ensino assegurem padrões básicos que garantam processo contínuo de melhoria da qualidade.

### **Forma de organização**

O documento é composto por dois volumes, sendo que o Volume I inclui (1) os fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil; (2) aspectos sobre a regulamentação para a formação do educador infantil; (3) alguns referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil, com sugestão de roteiro e anteprojeto. O Volume II apresenta oito capítulos sobre: (1) a educação infantil como um direito; (2) um histórico sobre o projeto de estabelecimentos de critérios para o funcionamento; (3) a situação da educação infantil atual; (4) a regulamentação da educação infantil; (5) educação infantil e propostas pedagógicas; (6) o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento das instituições; (7) a estrutura e o funcionamento das instituições; (8) o espaço físico nas instituições de educação infantil.

### **População alvo**

Essa publicação é voltada para os Conselhos Municipais de Educação que, através da realização de discussões com seus membros, devem estabelecer uma regulamentação para a respectiva rede de educação infantil, contendo normas para autorização e supervisão do funcionamento de instituições privadas e conveniadas.

## **II. Dois documentos de 12 Países Membros da União Européia**

**II. 1- Qualidade dos Serviços às Crianças – Documento de Discussão** (Balageur, Mestres & Penn, 1992).

### **Iniciativa de construção do documento**

Este relatório foi redigido para a Rede Européia de Acolhimento de Crianças-REAC, com base no seminário europeu “A qualidade dos serviços de acolhimento de crianças da primeira infância”, realizado em maio de 1990 em Barcelona. A REAC solicitou aos autores deste relatório que revissem seus apontamentos emitidos durante e após o seminário para que elaborassem este documento de discussão. O documento aponta que os participantes compartilhavam da idéia sobre a necessidade de garantir a qualidade do atendimento, a igualdade no acesso aos serviços de acolhimento não discriminatório de todas as crianças.

### **Objetivos**

Esse seminário teve como principal objetivo contribuir para a construção de definições de qualidade e as estratégias para alcançá-la. Além disso, contribuir para a definição das finalidades e objetivos dos serviços, bem como o controle e a regulamentação do funcionamento e melhoria.

### **Forma de organização**

A primeira parte é relativa a padrões de qualidade que são expressos em 10 categorias interdependentes: (1) Admissão e utilização; (2) Ambiente; (3) Atividade Educativa; (4) Aspectos relacionais; (5) Ponto de vista dos pais; (6) A comunidade; (7) Apreciação da diversidade; (8) Apreciação das crianças e avaliação dos resultados; (9) Análise dos custos; (10) Ética. Dentro de cada categoria encontram-se indicadores que são expressos em forma de questão, sugerindo o tipo de problema que pode ser objeto de estudo. A segunda parte, chamada de “garantia de qualidade”, trata de ações políticas nacionais e locais, que garantam a qualidade dos serviços; é organizada como a primeira parte, na forma de 10 categorias e seus indicadores: (1) A Política; (2) Legislação e normatização; (3) Financiamento e recursos; (4) Planejamento e Controle; (5) Conselho e Ajuda; (6) Pessoal; (7) Formação; (8) Recursos físicos; (9) Investigação do desenvolvimento; (10) Integração e coordenação dos serviços.

### **População alvo**

Este documento é destinado à administração pública dos estados membros, porém sugere sua discussão com toda a comunidade (educadores e pais). A REAC afirma que as autoridades públicas têm de assumir a responsabilidade de atender a

primeira infância; isto não significa que deva fornecer diretamente o serviço, mas que garanta a provisão de recursos adequados a fim de garantir a igualdade de acesso ao atendimento de qualidade.

## **II. 2 - Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças – Metas de Qualidade para os serviços para crianças pequenas (1996a).**

### **Iniciativa de construção do documento**

Foi produzido pela REAC, para a União Europeia, em resposta à atribuição de estabelecer critérios para a definição de qualidade em serviços para as crianças. Foi preparado por 18 meses e as sucessivas versões foram discutidas por todos os membros da rede.

### **Objetivos**

Estimular o debate, o estabelecimento de desafios, e contribuição para o estabelecimento de políticas futuras para a UE em relação a dois objetivos relevantes estabelecidos pela Comissão Europeia: (1) avaliar a utilização de metas quantitativas e qualitativas tendo em vista a melhoria da provisão de serviços de acolhimento de crianças; (2) propor medidas para estabelecimento de padrões mais elevados para o acolhimento de crianças e outras pessoas dependentes.

### **Forma de organização**

O material consta de 40 metas interdependentes, propostas pela REAC, que estão organizadas nas seguintes áreas: (1) Políticas; (2) Financiamento; (3) Níveis de Cobertura e Tipos de Serviços; (4) Educação; (5) Razão adulto/criança; (6) Contratação e Formação dos Trabalhadores dos Serviços; (7) Ambiente e Saúde; (8) Pais e Comunidade; (9) Performance.

### **População alvo**

O documento é voltado para as autoridades públicas e aos serviços públicos de acolhimento de crianças, responsáveis pela provisão do atendimento.

### **III. Um documento dos Estados Unidos da América**

**III.1– Escala de Avaliação de Ambientes de Creches – Edição Revisada** (Harms, Cryer & Clifford, 2003)

#### **Iniciativa de construção do documento**

O documento foi elaborado pelos pesquisadores: Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford, do Instituto Frank Porter Graham Child Development da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill.

#### **Objetivos**

A escala foi elaborada para ser utilizada em uma sala ou um grupo por vez, para crianças com até 30 meses de idade. Pode ser utilizada por um observador externo, isto é, qualquer um que não seja membro da equipe (diretores da instituição, consultores, equipe de supervisão e pesquisadores) para a observação e pontuação.

#### **Forma de organização**

Esta escala é composta por 39 itens, agrupados em 7 sub-escalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Linguagem Oral e Compreensão, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Equipe. De acordo com as instruções, a escala pode ser aplicada em qualquer instituição que ofereça cuidados infantis; o observador/avaliador pode ser interno ou externo ao grupo, com alguma prática no trabalho direto com crianças, o qual deve observar uma sala por vez, durante um período de duas horas ou mais para completar a pontuação; alguns itens (por exemplo, saúde, segurança e necessidades do adulto) necessitam informação adicional, além da observação, podendo ser obtida com a educadora. A pontuação de 1 a 7, é atribuída de acordo com as condições observadas e com base em instruções específicas: (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom, (7) excelente; as pontuações intermediárias 2/4/6 é dada quando estiver presente todas as condições da pontuação inferior e pelo menos a metade da pontuação superior.

Os autores apontam que o uso preciso da ITERS-R é importante, quer você a use no seu grupo para auto-avaliação, ou como um observador externo para monitoramento, avaliação, melhoria de programas ou 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 sequência de treinamento dirigida por um instrutor capacitado na ITERS-R, antes de utilizar a escala formalmente. A sequência de treinamento para observadores que utilizarão a escala para monitoramento, avaliação ou pesquisa, deve incluir, no mínimo,

duas observações práticas em um grupo com um pequeno número de observadores orientados por um experiente líder de grupo, seguidas por uma comparação de concordância entre os avaliadores. Observações de prática de campo adicionais 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.

**População alvo**

Qualquer instituição de educação infantil que atenda crianças de 0-30 meses.

# 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](#)