

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

A AVALIAÇÃO DE AMBIENTES INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS  
- CRITÉRIOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA CARVALHO

BAURU

2020

ANA MARIA CARVALHO

A AVALIAÇÃO DE AMBIENTES INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS  
- CRITÉRIOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU

2020

C331a

Carvalho, Ana Maria

A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas : critérios para a qualidade na educação infantil / Ana Maria Carvalho. -- Bauru, 2020

104 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

1. Ambientes educacionais infantis. 2. Avaliação de qualidade. 3. Escala ECERS-3. 4. Educação Infantil. I. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANA MARIA CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 03 dias do mês de março do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. CLARICE APARECIDA ALENCAR GARCIA do(a) Lençóis Paulista / IMES - Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANA MARIA CARVALHO, intitulada **"CRITÉRIOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A AVALIAÇÃO DE AMBIENTES INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS "** e **PRODUTO EDUCACIONAL "INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTE EDUCACIONAL DE CRIANÇAS PEQUENAS"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI 

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE 

Profa. Dra. CLARICE APARECIDA ALENCAR GARCIA 

Dedico este trabalho a todas as crianças e profissionais da Educação que me ensinaram a compreender a escola a partir da perspectiva da criança, me desafiando a fazer o meu melhor pela Educação Infantil todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente à minha família, minha fortaleza, que sempre me inspirou a realizar o meu melhor, pelas vivências e experiências proporcionadas durante a minha infância e que foram fundamentais para que eu compreendesse a importância desta etapa a todas as crianças.

Aos meus pais, Wilson e Maridalva, por todo amor, carinho e incentivo. Obrigada por todo apoio e compreensão durante todos os momentos em que vocês foram fundamentais para que eu conseguisse alcançar meus objetivos, todas as minhas realizações são de vocês também.

Aos meus irmãos, Fernando e Luciana, obrigada por nossa infância, por todas as aventuras e por sempre poder contar com vocês.

Aos professores e companheiros de turma, juntos compartilhamos esta jornada, vocês deram novo ânimo à minha luta pela educação, são tantas histórias e práticas que me fizeram compreender que não estou sozinha. Continuemos a nossa luta sempre!

À professora doutora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, obrigada pela generosidade, acolhimento e ensinamentos. Por renovar minhas concepções e por acreditar em meu trabalho, foram tantos desafios e crescimento. Serei sempre grata por sua confiança, mesmo antes de nos conhecermos melhor, e por ter enxergado em mim o potencial necessário para trabalhar ao seu lado.

Às professoras doutoras Clarice Aparecida Alencar Garcia, Rita Melissa Lepre e Cinthia Magda Fernandes Ariosi pela participação na Comissão Examinadora e pelas preciosas contribuições à pesquisa.

Às minhas queridas amigas Ana Cláudia e Síntia, juntas enfrentamos e vencemos esta jornada de desafios pessoais e profissionais. Foram muitas horas de aulas, estudos, leitura e cumplicidade. Muito obrigada por todo apoio, vocês foram parte fundamental desta realização!

À Secretaria Municipal de Araçatuba pela possibilidade de realizar parte da pós-graduação dedicando-me integralmente à pesquisa. Agradeço também às unidades escolares, professoras e crianças que nos receberam e foram fundamentais para a realização deste estudo. Que o nosso compromisso com a qualidade seja sempre nosso maior desafio!

À EMEB “Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Pimentel Ferraz” onde minha trajetória docente ganhou significado ao descobrir a minha paixão e comprometimento com a Educação Infantil. Ter pertencido a esta equipe foi fundamental para que eu soubesse que professora eu queria ser e compreender o meu compromisso com as crianças. Vocês estarão sempre no meu coração e nas minhas práticas onde quer que eu vá.

À toda equipe da EMEB “Prof.<sup>o</sup> Alvinho Barbosa” que tem confiado no meu trabalho como gestora e diariamente estão ao meu lado buscando sempre o melhor às crianças da nossa escola.

À equipe de orientação pedagógica do departamento de Educação Infantil, onde encontrei profissionais e amigas maravilhosas que me auxiliaram a redefinir os rumos da minha trajetória profissional e colaboraram imensamente para o meu crescimento.

Às amigas Juliana e Gilda, mulheres fortes e profissionais comprometidas, que me auxiliaram na realização desta pesquisa. Vocês foram fundamentais para a completude deste trabalho.

Aos amigos e familiares que compreenderam minhas ausências e me apoiaram nesta trajetória.

Às crianças que algum dia já estiveram comigo nos ambientes das escolas de Educação Infantil, que de alguma forma eu tenha tocado os corações de vocês, que todas as minhas leituras, estudos e desafios tenham chegado até vocês de forma significativa e que eu tenha sido muito mais que a professora, que eu tenha tido a capacidade de despertar uma fagulha de curiosidade que impulsionasse a necessidade de compreender o mundo e fazer dele um lugar melhor.

Em especial, quero agradecer às crianças mais importantes da minha vida, meus sobrinhos Luísa e Saul, muito obrigada por permitirem que eu revivesse a minha infância com vocês! Que vocês continuem a encantar a todos, sem perder a autenticidade e inocência de suas infâncias e que possam recordar deste período como um dos mais felizes de suas vidas!

Àquele que divide comigo todos os seus sonhos, realizações e desafios. Andrey, que juntos possamos compartilhar muitas outras conquistas! Muito obrigada por todo amor, apoio incondicional e por viver comigo a nossa história.

Gratidão a todos que me acompanharam até aqui e a todos que porventura possam se sentir inspirados por este trabalho. Meu muito obrigada!

CARVALHO, Ana Maria. **A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas: critérios para a qualidade na educação infantil**. Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 2020.

## RESUMO

A avaliação e a qualidade na Educação Infantil – EI representam temáticas controversas e fontes fecundas para pesquisas, debates e estudos acerca de quais processos metodológicos ou critérios utilizados são os mais apropriados ao se considerar a finalidade e especificidades desta etapa da Educação Básica. Neste sentido a pergunta central desta pesquisa é: De que forma a avaliação de ambientes educacionais infantis pode auxiliar na garantia de experiências significativas nas escolas de EI? E, a partir de tal questionamento temos por objetivo avaliar a qualidade dos ambientes educacionais de instituições de EI de um sistema municipal de educação, utilizando como instrumento para esta análise a escala estadunidense de avaliação de ambientes educacionais infantis *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition* (ECERS-3). Para isto buscou-se demonstrar a viabilidade da utilização desta escala em um contexto brasileiro específico, analisar os resultados de acordo com os contextos e experiências apresentados e assim identificar as principais potencialidades e fragilidades dos ambientes pesquisados, com o propósito de propor intervenções pedagógicas necessárias ao aprimoramento dos ambientes educacionais infantis e formular um instrumento avaliativo capaz de colaborar com o aperfeiçoamento das práticas e planejamento dos ambientes educacionais infantis. De abordagem quanti-qualitativa, mais especificamente uma pesquisa explicativa na qual foram utilizados os marcos legais da EI brasileira para as temáticas centrais e a aplicação da escala de avaliação ECERS-3. Foram avaliadas oito turmas do penúltimo ano da EI de crianças de quatro e cinco anos. Os resultados apontaram que há necessidade de intervenções nos ambientes destinados à educação das crianças pequenas, principalmente aos indicadores de qualidade relacionados às atividades de aprendizagem. Desta forma, a partir da utilização da escala e da análise dos índices obtidos formulou-se o instrumento de avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas que, constitui-se em um produto educacional de utilização simplificada, acessível aos profissionais da educação e que pode ser empregado como um recurso para avaliação das potencialidades e fragilidades do trabalho realizado com crianças pequenas. Esperamos que sua criação e divulgação seja suporte para a reflexão para o planejamento e que sua execução e seu acompanhamento suscitem nos professores interferências necessárias à reorganização das práticas pedagógicas destinadas à primeira infância.

**Palavras chave:** Ambientes educacionais infantis. Avaliação de qualidade. Escala ECERS-3. Educação Infantil.

CARVALHO, Ana Maria. **Assessment of children educational environments: criteria for quality in early childhood education.** Professor advisor: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 2020. 104 f. Dissertation (Master's Degree in Teaching in Basic Education). School of Science, UNESP, Bauru – SP, 2020.

## **ABSTRACT**

Assessment and quality in Early Childhood Education - ECE represent controversial themes and a rich source for researches, debates, and studies about which are the most appropriate methodological process or criteria used when considering the goals and specificities of this level of Basic Education. The question which triggered off this research was: How the assessment of ECE's environments can help to ensure meaningful experiences in ECE's schools? This work aims to evaluate the quality of educational environments of ECE's institutions of a municipal education system, using as an instrument for this analysis an American assessment tool, the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition - ECERS-3. For this purpose, we sought to demonstrate the feasibility of using this scale in a specific Brazilian context, to analyze the results according to the contexts and experiences presented to identify the main potentialities and weaknesses of environments researched, in order to propose pedagogical interventions necessary to improve children's educational environments and formulate an assessment instrument capable of collaborating with the improvement of practices and planning of environments children's education. This is a research of a quantitative and qualitative approach, more specifically an explanatory research in which the legal frameworks of Brazilian ECE were used for the central themes and the application of the ECERS-3 assessment scale. Eight groups of the children from the penultimate year of early childhood education with children aged 4 and 5. The results indicated that there is a need for interventions in the environments designed for early childhood education, especially quality indicators related to learning activities. Thus, from the administration of the scale and the analysis of the obtained indexes, an instrument to assess institutional environments for children was formulated. An educational product with simplified use, accessible to professionals of Education, and that can be used as an instrument for assessing the potentialities and weaknesses of work developed in early childhood institutions. We hope that its creation and dissemination will be support for the reflection for planning and that its execution and its follow-up will support the teachers' interferences necessary for the reorganization of pedagogical practices aimed at early childhood.

**Keywords:** Early childhood environment. Quality assessment. Scale ECERS-3. Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Folha de identificação.....	59
Figura 2	Folha de perfil da turma .....	60
Figura 3	Média geral obtida por cada unidade escolar.....	62
Figura 4	Média obtida por cada unidade escolar na subescala I – Espaço e Mobiliário.....	64
Figura 5	Média obtida por cada unidade escolar na subescala II – Rotinas de Cuidados Pessoais.....	66
Figura 6	Média obtida por cada unidade escolar na subescala III – Linguagem e Letramento.....	68
Figura 7	Média obtida por cada unidade escolar na subescala IV – Atividades de Aprendizagem.....	72
Figura 8	Média obtida por cada unidade escolar na subescala V – Interação...75	
Figura 9	Média obtida por cada unidade escolar na subescala VI – Estrutura do Programa.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A qualidade nos documentos nacionais para a Educação Infantil.....	29
Quadro 2	Parâmetros Contextuais-ambientais.....	34
Quadro 3	Parâmetros Programático-funcionais e Estético-compositivos.....	35
Quadro 4	Parâmetros Técnico-constructivos.....	35
Quadro 5	Relação entre as dimensões dos indicadores da qualidade na educação infantil com as subescalas da ECERS-3 .....	39
Quadro 6	Subescalas e indicadores avaliados na ECERS-3.....	58
Quadro 7	Médias obtidas nas subescalas por cada unidade escolar.....	61
Quadro 8	Sistema de pontuação do instrumento avaliativo.....	95
Quadro 9	Etapas para o desenvolvimento da ação avaliativa.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
AE	Agente Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAI	Educador Adjunto Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECERS-3	Early Childhood Environment Rating Scale -Third Edition
EF	Ensino Fundamental
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FC	Faculdade de Ciências
IQEI	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
ITERS	Infant/Toddler Environment Rating Scale
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PMA	Prefeitura Municipal de Araçatuba
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEA	Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Professores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>1 - Educação Infantil: os marcos legais e a busca pela qualidade da Educação Infantil no Brasil.....</b>	<b>22</b>
<b>2 – A qualidade dos ambientes educacionais infantis .....</b>	<b>30</b>
<b>3 – A avaliação de ambientes educacionais infantis – relato de uma experiência de avaliação com a ECERS-3.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 – Apresentação da ECERS-3.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 – A utilização de escalas na avaliação de ambientes educacionais infantis brasileiros.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 – A Avaliação da Qualidade de Ambientes Educacionais Infantis do Sistema Municipal de Araçatuba .....</b>	<b>53</b>
3.3.1 – Educação Infantil em Araçatuba.....	53
3.3.2 – Uma experiência de avaliação com a ECERS-3 em Araçatuba .....	57
3.3.3 – Descrição e análise dos dados.....	61
<b>4. Proposta de Desenvolvimento de um instrumento de avaliação de Ambientes Institucionais para crianças pequenas.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 – Organização do produto pedagógico “Instrumento de Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas”.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2 – Utilização do produto educacional.....</b>	<b>96</b>
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

## Introdução

Mesmo depois de trinta anos da garantia do direito social das crianças brasileiras à Educação Infantil - EI, afirmada na Constituição de 1988, ainda nos deparamos com as dissonâncias entre os documentos orientadores oficiais e algumas experiências vivenciadas nas instituições destinadas a esta faixa etária. Em um ambiente em que o objetivo principal deveria estar pautado na construção de um espaço de valorização das especificidades das crianças e onde elas teriam a oportunidade de despertar e desenvolver as suas potencialidades por meio de práticas significativas, espaços que propiciassem a autonomia e escolhas, enquanto interagem e compartilham vivências e experiências coletivas de construção do conhecimento.

Contrariamente, hoje, em muitas escolas públicas ou privadas, podemos perceber a preocupação com a sistematização de conteúdos, burocratização dos registros, institucionalização da aprendizagem em atividades direcionadas nas quais o desafio para as crianças é a realização das orientações recebidas, com ênfase na alfabetização precoce, que desconsideram as fases do desenvolvimento infantil e com o nítido objetivo de um curso preparatório para o Ensino Fundamental – EF disfarçado de EI. Tal fato decorre da dificuldade de definição de uma identidade pedagógica, política, social e institucional da EI no Brasil, tanto pela sua recente trajetória, quanto pelas matrizes de atendimento presentes em sua gênese, que convergem em práticas de predomínio ora assistencialista, ora educacional, assim como apresentado por Campos (2011) essas tensões envolvem, além do cuidado e da educação, as especificidades relacionadas às famílias, instituições educacionais e as vinculações políticas sociais de educação e assistência e que são trabalhadas todas juntas, apesar de distintas.

A experiência como professora de EI, em uma instituição do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba – SMEA, criado a partir da Lei nº5179 de trinta de dezembro de mil novecentos e noventa e sete, que possibilitou verificar a falta de observância às necessidades e interesses das crianças, como apontados anteriormente, por outro lado, o aprimoramento pedagógico para a atuação com a primeira infância, em virtude da formação continuada proporcionada pelo trabalho com a proposta pedagógica *Fazer em Cantos*<sup>1</sup>, mostrou a necessidade de estudos mais aprofundadas sobre esta questão. Esta proposta pedagógica apresentava como

<sup>1</sup> Em 2010, a proposta pedagógica foi implantada em quatro escolas pela equipe do núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME de Araçatuba. Em 2013, quatorze escolas faziam parte da proposta pedagógica.

objetivo principal romper com a tradição didática para a EI, ainda centrada nos conhecimentos veiculados e selecionados de forma unidirecional, que neutralizava as dimensões das práticas pedagógicas de transmissão de saberes, por meio da restrição dos modos e tempos de trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), e situava a criança enquanto sujeito no processo educativo. Assim, eram apresentados como princípios fundamentais da proposta a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade.

Todavia, após quatro anos de docência, a possibilidade de atuar na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, na função de orientadora pedagógica do núcleo de Educação Infantil, durante o ano de 2017, oportunizou uma visão abrangente do trabalho realizado nas diferentes instituições municipais de EI de Araçatuba, possibilitando a análise e contraposição do planejamento e trabalho docente, bem como das experiências e vivências compartilhadas pelas crianças.

O SMEA não possuía uma proposta pedagógica única a todas as escolas, deste modo, o Plano de Ensino Municipal, documento produzido pela equipe de orientação pedagógica e fundamentado pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), representava o único documento orientador comum para o planejamento pedagógico e indicava os objetivos, conteúdos e metodologias para os eixos de trabalho Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática para cada faixa etária. Deste modo, foi possível constatar-se que, em geral, a principal preocupação docente estava relacionada ao cumprimento dos conteúdos e objetivos estabelecidos para cada turma, ficando em segundo plano o porquê e o como desenvolver o trabalho. Por conseguinte, a participação das crianças, na maior parte das vezes, ficava limitada ao cumprimento das tarefas/atividades, como meras expectadoras do próprio processo educativo.

Com o prelúdio da reforma educacional brasileira ocasionada pela publicação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI<sup>2</sup> (BRASIL, 2018), fez-se necessária uma reflexão acerca da finalidade, objetivos e necessidades da EI, bem como dos conceitos de criança e infância coerentes ao desenvolvimento dos eixos estruturantes do trabalho com a primeira etapa da Educação Básica, a fim de garantir uma educação de qualidade e que possua como princípio estruturante o respeito às especificidades desta fase da vida tão importante ao desenvolvimento

<sup>2</sup> Utilizaremos o termo BNCC – EI para nos referirmos especificamente à BNCC para a Educação Infantil.

humano. Desta forma, foi a partir da observação de diferentes realidades vivenciadas nas escolas de um mesmo sistema municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, que pôde-se constatar as disparidades de oportunidades, experiências e vivências para crianças que frequentam o mesmo sistema de educação, o que ocasionou a reflexão acerca de qual é, de fato, a EI a qual as crianças, principalmente nas instituições públicas, têm direito.

Assim, reconhecendo e valorizando as potencialidades e especificidades necessárias ao trabalho desenvolvido nas instituições educacionais infantis, para a garantia de experiências que assegurem a significatividade, ludicidade e continuidade, que proporcione às crianças oportunidades de assumirem o papel central de suas experiências educativas, e que tenham o espaço como um dos principais recursos para garantir a qualidade dos ambientes pensados e desenvolvidos para a primeira infância, na afirmação de práticas educativas capazes de romper com um trabalho pedagógico convencional, tradicional e transmissivo que tem orientado os fazeres educacionais para a primeira infância, por meio de fatores burocráticos advindos do EF e inseridos na EI, como apontado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, p. 20):

Eles promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional que encoraja a consolidação de uma pedagogia transmissiva e uma prática burocrática influenciada pelas práticas do ensino fundamental. Isto pode ser indicado pela introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planejamento, projetos curriculares, registros de comparecimento, objetivos de desempenho, etc.), e a dependência sistemática de fichas de trabalho comerciais (materiais prontos) e livros de atividades, que formam a base de atividade diária.

Desta forma, a reflexão acerca da construção de espaços educadores<sup>3</sup> nas escolas dedicadas à primeira infância é fundamental para que exista uma compreensão e preocupação ao se planejar os ambientes pedagógicos infantis onde, cotidianamente, as atividades e projetos coletivos possam ser amparados pelas interações e relações, com o intuito de que as crianças e seus grupos sejam capazes de coconstruir suas aprendizagens e celebrar suas conquistas em uma perspectiva da Pedagogia-em-Participação. (OLIVEIRA-FORMOSINO, 2019)

Para que esta perspectiva se efetive é fundamental, como afirmado por Barbosa e Horn (2001), considerar-se além do contexto social das crianças e da

<sup>3</sup> Considerados por Horn (2004) como um “elemento curricular” ao oportunizar de forma estruturada as aprendizagens infantis por meio das interações entre as crianças e objetos e entre elas mesmas. Ainda segundo a autora, na EI o espaço representa “um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.”(p.37).

proposta pedagógica da instituição, o conhecimento por parte do educador, advindo de suas observações, acerca das brincadeiras das crianças, de que forma estas brincadeiras se desenvolvem, quais são as preferências das crianças relativas às escolhas de brincadeiras e espaços, o que lhes desperta mais atenção, tranquilidade ou agitação, para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Assim, avaliar a qualidade dos ambientes institucionais infantis por meio das experiências, espaços, rotinas, atividades de aprendizagem, interações e estrutura dos programas, neste sentido, constitui um desafio ao potencializar o olhar que se tem sobre as crianças, suas produções e participações ativas dentro das instituições de educação infantil, bem como acerca da compreensão das especificidades do desenvolvimento do trabalho com a primeira infância que se tem dentro das instituições, por meio da análise e reflexão das intencionalidades pedagógicas de docentes e educadores, não somente por meio das práticas pedagógicas propostas, mas por meio dos espaços e ambientes desenvolvidos especificamente para as crianças.

Considerando-se a estreita relação existente entre as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças com o meio físico e social e de como estes são imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças, as instituições de EI, conforme normatizado pelas DCNEI (BRASIL, 2009), devem prever condições e organização de espaços que assegurem:

- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

Deste modo, para a definição de espaços nas instituições de EI, bem como para seu planejamento, organização e utilização nas atividades cotidianas com as crianças faz-se necessária uma reflexão acerca da concepção de tais espaços, considerando-se as especificidades para o desenvolvimento de práticas significativas e necessárias nas instituições de EI, por conseguinte Barbosa e Horn (2001) estabelecem:

Ao pensarmos no espaço para crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos, ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (BARBOSA, HORN, 2001, p.73)

Da mesma maneira, é fundamental estabelecer, conceitualmente, uma distinção de espaço e ambiente. Segundo Forneiro (1998), enquanto os espaços podem ser definidos como os locais de aprendizagem e desenvolvimento, caracterizados por objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Por outro lado, os ambientes são conceituados como o conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem. A autora estabelece ainda as dimensões física, funcional, temporal e relacional que caracterizam um ambiente, sendo este definido:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Considerando-se estas especificidades e relevância para a definição de ambientes e a partir do questionamento estruturante para o desenvolvimento da pesquisa acerca de que forma a avaliação da qualidade de ambientes educacionais infantis pode auxiliar na garantia de experiências significativas nas escolas de educação infantil ao fornecer dados objetivos e concretos sobre parâmetros de qualidade adotados e subsidiar o replanejamento de práticas pedagógicas, propõem-se, então, um trabalho de análise da qualidade dos ambientes educacionais em Escolas Municipais de Educação Básica – EMEB<sup>4</sup> do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, por meio da aplicação de uma escala estadunidense de avaliação de ambientes educacionais infantis.

No desenvolvimento da pesquisa firmou-se o objetivo principal de avaliar de forma clara e objetiva a qualidade dos ambientes educacionais infantis, considerando a organização dos espaços e sua adequabilidade para o uso pelas crianças, o desenvolvimento de rotinas de cuidados pessoais, a utilização de diferentes linguagens, o planejamento e realização de atividades de aprendizagem significativas, de que forma ocorrem as interações entre as crianças e das crianças com os adultos, bem como o planejamento institucional por meio da estrutura do programa escolar.

O instrumento avaliativo utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa foi a escala de avaliação de ambientes educacionais infantis ECERS-3. Publicada em 2015, constitui a terceira versão da escala ECERS, apresentando uma importante

<sup>4</sup> No Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba não existe diferença de nomenclatura entre as escolas de ensino fundamental e escolas de educação infantil, todas as unidades do sistema são definidas como Escola Municipais de Educação Básica -EMEB, uma especificidade observada neste município.

revisão ao introduzir inovações acerca dos conteúdos e aplicação da escala, ao passo que mantém duas das principais características que determinam a ampla utilização da escala em mais de vinte países e em dezesseis diferentes línguas, sendo elas uma definição global de qualidade e a confiabilidade na observação enquanto fonte primário de informação sobre a qual é baseada a avaliação da qualidade dos ambientes educacionais infantis.<sup>5</sup>

Para a aplicação da escala foram selecionadas oito instituições de EI do SMEA, estas foram divididas em dois grupos A e B, o critério utilizado para a seleção e organização das escolas foi de que as quatro escolas que compõem o grupo A foram as quatro primeiras a adotar a proposta pedagógica Fazer em Cantos, enquanto o grupo B era integrado por quatro escolas que não adotaram a proposta. A principal hipótese estabelecida por meio da delimitação dos grupos foi a de que os resultados apresentados nas avaliações do grupo A seriam superiores em virtude das práticas, principalmente relacionadas à organização e utilização dos ambientes, nas escolas deste grupo.

Adotamos neste trabalho a nomenclatura definida pela BNCC – EI (BRASIL, 2018) para a definição dos grupos etários que compõem a etapa da EI ao reconhecer as especificidades de organização, desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem das crianças, organizando os grupos infantis em: 1) Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses); 2) Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e 3) Crianças pequenas (de 4 anos e 5 anos e 11 meses).

Desta forma, o foco desta pesquisa foi a avaliação dos ambientes ofertados às crianças pequenas, assim, de cada escola foi selecionada uma turma de etapa 1, com crianças entre quatro e cinco anos. A opção por esta faixa etária deu-se em virtude da definição desta como a primeira etapa obrigatória da Educação Básica brasileira e pela potencialidade de interações, produções e habilidades comunicativas das crianças destas turmas.

Consequentemente, para a avaliação dos ambientes institucionais infantis utilizando a escala, o percurso necessário para o desenvolvimento e realização do trabalho foram considerados como objetivos específicos desta pesquisa demonstrar a viabilidade da utilização da escala de avaliação ECERS-3 no contexto brasileiro estudado; analisar os resultados de acordo com os contextos e experiências

<sup>5</sup> Informações disponibilizadas pelo Frank Porter Graham Child Development Institute da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill. Disponível em: < <https://ers.fpg.unc.edu/environment-rating-scales>>, acesso em 08/01/2020.

apresentados; identificar as principais potencialidades e fragilidades dos ambientes educacionais ofertados às crianças; propor intervenções pedagógicas necessárias ao aprimoramento dos ambientes educacionais infantis; e formular um instrumento avaliativo capaz de colaborar com o aperfeiçoamento das práticas e planejamento dos ambientes educacionais infantis.

Ao realizar o levantamento bibliográfico acerca das pesquisas que utilizaram a escala ECERS no Brasil merece destaque o Relatório Final do Projeto “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” publicado pela Fundação Carlos Chagas – FCC, em 2010. Neste relatório foram apresentados os resultados da pesquisa realizada em seis capitais de estados brasileiros, na qual foram objetos de estudo cento e cinquenta instituições de EI por meio da aplicação da ECERS e também da *Infant/Toddler Environment Rating Scale* – ITERS. Os principais objetivos da pesquisa estavam pautados em:

[...] avaliar a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras, medir o impacto da frequência à educação infantil nos resultados obtidos pelas crianças no início do ensino fundamental e analisar as políticas municipais nessas capitais (CAMPOS, 2010, p. 393).

Em suas conclusões, a pesquisa aponta que mesmo sendo evidente o reflexo dos intensos processos de mudanças nas organizações vivenciadas, naquele momento, pelos sistemas de educação na realização e resultados da pesquisa, as médias de pontuações obtidas por meio das escalas ITERS-R e ECERS-R para avaliar os ambientes para crianças de creche e de pré-escola não corresponderam a níveis adequados de qualidade, verificou-se também que eram negligenciados aspectos importantes de uma programação voltada para as crianças na maior parte das instituições.

Outras pesquisas que utilizaram as escalas foram realizadas por Carvalho e Pereira (2008), no programa de pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, para avaliar ambientes de um programa público de EI, apresentando resultados semelhantes ao evidenciar necessidades de intervenções às rotinas e cuidados pessoais das crianças até 3 anos e relacionados às atividades com crianças à partir de 3 anos até 68 meses. Kagan (2011); Abuchain, Bhering e Gimenes (2013); Moro e Souza (2014), Sousa e Pimenta (2016) produziram análises das escalas e aplicabilidade de tais instrumentos à realidade brasileira, considerando as políticas nacionais de avaliação para esta etapa da Educação Básica. E Popp (2015) ao pesquisar instrumentos para a autoavaliação institucional

em um Centro de Educação Infantil – CEI de São Paulo, comparou o uso da ITERS-R e dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

Pelo ineditismo de pesquisas que descrevam a utilização da terceira versão da escala ECERS no Brasil, considerando as especificidades sociais, pedagógicas e normativas referentes à EI brasileira, relacionadas principalmente às políticas de avaliação e de garantia de qualidade da educação pública, conseqüentemente, a partir desta análise corrobora-se a necessidade de pesquisa sobre as práticas e intencionalidades pedagógicas que priorizem a busca e garantia da qualidade dos ambientes educacionais destinados às crianças da primeira etapa da Educação Básica, bem como a necessidade de instrumentos e documentos que orientem as práticas a serem realizadas na busca e valorização de uma identidade autêntica da EI brasileira, reafirmando a relevância desta pesquisa e de sua contribuição para as práticas docentes à primeira infância.

Por conseguinte, este trabalho divide-se em cinco seções distintas e complementares, que apresentam o desenvolvimento da pesquisa realizada com foco na importância da avaliação de ambientes das instituições de educação infantil, suas bases legais, os critérios adotados para o estabelecimento de um conceito de qualidade, apresenta a escala utilizada pela pesquisa, bem a perspectiva da avaliação como uma forma de subsidiar o aprimoramento da qualidade dos ambientes e experiências ofertados às crianças, em especial as que frequentam o sistema público de educação.

Na primeira seção apresenta-se a trajetória legal da EI no Brasil, bem como as referências normativas que corroboram a perspectiva contemporânea de EI no contexto brasileiro.

As definições de qualidade e avaliação na EI adotadas neste trabalho, bem como os critérios estabelecidos para sua garantia e as fundamentações teóricas para o desenvolvimento da perspectiva pautada na promoção de ambientes educacionais de qualidade, ao considerar-se as especificidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças pequenas são explanadas na segunda seção.

Na terceira seção é apresentada a escala de avaliação estadunidense *ECERS-3*, utilizada mundialmente para fornecer indicadores de qualidade de ambientes educacionais infantis. Também são apresentados os dados da aplicação desta escala, bem como as análises dos contextos avaliados e sugestões de intervenções necessárias para o aprimoramento da qualidade do atendimento às crianças de um sistema municipal de ensino.

Na seção quatro, as possibilidades e necessidades de avaliação de ambientes institucionais desenvolvidos para crianças de quatro anos, bem como as implicações para a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido para esta faixa etária são apresentadas por meio da proposta de desenvolvimento de um instrumento de avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas e das possibilidades de trabalho propostas a partir de sua utilização contextualizada à realidade brasileira pesquisada.

Na última seção são apresentadas as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

## **1 - Educação Infantil: os marcos legais e a busca pela qualidade da Educação Infantil no Brasil**

A relevância social e cultural que o século XXI trouxe para a infância é passo fundamental para o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico com esta etapa educacional e de seus resultados para a formação integral e promoção da cidadania. Logo, como metaforicamente explica o pedagogo e educador italiano Lóris Malaguzzi, criador da abordagem pedagógica de Reggio Emília, ao apresentar as cem linguagens da criança, elucida a necessidade de uma nova perspectiva para a criança, agora ela é observada por uma nova ótica, não mais como ser dependente, mas enquanto sujeito dotado de potencialidade de aprendizado e múltiplas linguagens,

Zabalza (2007), ao afirmar que “[...] a fundamentação de um novo conceito de criança como ‘sujeito’ da educação” é uma das principais bases para a definição dos novos desafios para a melhoria da qualidade das escolas de EI, haja vista que a mudança da perspectiva do trabalho destas instituições, ora visto meramente como assistencialista, ora encarado como etapa preparatória de introdução ao EF, justificam que esta nova perspectiva da criança da EI exige uma nova organização institucional e de identidade das escolas, a definição de currículos específicos e um perfil de professores, educadores e profissionais com competências e formações específicas para o trabalho com a infância.

Internacionalmente, a EI e a importância da promoção de práticas que assegurem às crianças vivências e interações significativas tem sido objeto de pesquisas, estudos, análises e políticas públicas, assim como afirmado por Zabalza (2007), tais mudanças constituem um complexo processo de ressignificações nos mais diversos aspectos dos sistemas educacionais.

Neste sentido, a EI brasileira, por meio de seus marcos legais, tece uma trajetória de ressignificações e busca de uma identidade, principalmente desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que em seu artigo 205 define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.1).

Esta nova perspectiva democrática de Educação conferiu à sociedade e ao governo brasileiro desafios e responsabilidades para a educação de todas as crianças brasileiras. Ainda em seu artigo 208, no qual fica efetivado o dever do Estado com a

educação mediante a garantia de “IV – educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade”, modificada de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Assim, pela primeira vez as crianças brasileiras são consideradas sujeitos de direito e paulatinamente, no âmbito educacional, a legislação buscou a garantia dos direitos sociais das crianças ao ingresso e permanência em instituições próprias a esta faixa etária, bem como para a garantia de práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento integral, acesso à cultura e promoção da cidadania às crianças pequenas.

Todavia, ainda que o fim da década de 1980 represente um período de mudanças para a EI e na forma de se conceber e garantir os direitos sociais das crianças a uma educação, que respeitasse suas especificidades, direitos estes conquistados principalmente pelas lutas das famílias e dos movimentos sociais, vislumbra-se ainda um longo percurso para que as crianças brasileiras recebam de fato a Educação que lhes é de direito.

Neste contexto, o papel social das escolas, ainda hoje, confunde-se ao caráter assistencialista de atendimento à primeira infância, sendo constantemente associado às necessidades familiares para a garantia de acesso e permanência de suas crianças a espaços de atendimento e cuidado integral de suas necessidades fisiológicas, enquanto seus responsáveis cumprem suas jornadas de trabalho, ou, não tão frequentemente, as instituições de EI são consideradas pré-escolas, no sentido *stricto sensu* da expressão, tendo o seu papel confundido com instituições preparatórias para o Ensino Fundamental e não como a etapa inicial da Educação Básica. Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) esclareçam a EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

E definem claramente a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, estabelecem que os eixos orientadores para as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da EI devem ser as interações e as brincadeiras e que em suas propostas pedagógicas devam garantir:

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o

direito à proteção, à saúde à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Do ponto de vista das discussões acerca das políticas sociais e políticas públicas, há de considerar-se o exposto por Campos (1997) que salienta o caráter estratégico do investimento em EI, haja vista que esta pode ser considerada a etapa educacional que mais retribui à sociedade por meio de suas contribuições aos anos posteriores da escolaridade. Na escola de EI a criança é inserida em seu primeiro contexto social extrafamiliar, o qual exerce papel primordial na formação social, cultural e autônoma da criança, ao ampliar consideravelmente seu universo de compreensão do mundo e de si mesma.

Refletir acerca da importância social da EI no Brasil é um percurso de ressignificações, desde o papel atribuído às crianças em nossa sociedade até as particularidades desta etapa da Educação Básica em nosso país, principalmente as concernentes a seus objetivos, necessidades e finalidades. Não obstante, assim como a história da própria população brasileira, a história da infância no Brasil está também marcada pelo abandono e exclusão, colaborando profundamente com o modo com qual a EI foi compreendida de forma maternal e assistencialista desde sua gênese em nosso país.

No contexto nacional, a EI ainda necessita de um novo olhar não somente pedagógico, o que é garantido por suas bases legais mais recentes, mas de uma nova perspectiva social, para que suas especificidades sejam socialmente reconhecidas e respeitadas, deste modo, a definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC-EI (BRASIL, 2018), específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e que considere todas as singularidades para o desenvolvimento do trabalho com os primeiros anos da Educação Básica, parece-nos uma ação afirmativa para este fim.

Desde a promulgação da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a lei fundamental e suprema da República Federativa do Brasil, não só a valorização da EI teve uma nova perspectiva, por meio de sua oferta obrigatória, mas também em virtude da universalização da Educação, bem como a redefinição dos investimentos e o esclarecimentos acerca da participação dos entes federados também contribuíram significativamente para os novos caminhos da Educação brasileira, bem como para a reafirmação das crianças enquanto sujeitos de direito.

Este novo olhar para a infância subsidiou a definição de bases legais sólidas para a garantia dos direitos e proteção integral das crianças com o Estatuto da Criança

e do Adolescente – ECA, instituído em 1990, inspirado pela própria Constituição, e com o qual foram integralizadas uma série de normativas internacionais concernentes aos direitos das crianças.

Ainda na mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, lei máxima da Educação brasileira, coloca a EI no mesmo patamar do Ensino Fundamental e Médio, integrando-a como primeira etapa da Educação Básica brasileira, sendo modificada dez anos mais tarde, quando institui o Ensino Fundamental de nove anos e determina que a educação para a primeira infância passaria a atender crianças de até 5 anos.

Após a promulgação da LDB, em 1996, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que integram a primeira série de parâmetros nacionais para a Educação brasileira e que constituíram a primeira tentativa de estruturação e organização da EI, em consonância com a LDB e que, até a publicação da BNCC-EI (BRASIL, 2018), representaram o principal documento orientador do trabalho pedagógico da maior parte das redes e sistemas de educação do país. Em 2009, mudanças significativas marcaram as expectativas e políticas para a EI, uma vez que foram publicados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, os Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, mas principalmente, em virtude da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual torna obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, sendo esta emenda incorporada à LDB em 2013, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de EI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) foram publicadas em 2010 com o objetivo de normatizarem a organização das propostas pedagógicas da EI brasileira. Estas normatizações definiram as concepções de EI, criança e currículo, bem como os princípios para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, da organização de espaço, tempo e materiais e a definição dos eixos estruturantes das ações pedagógicas as interações e as brincadeiras para assegurar e garantir experiências significativas para as crianças e a articulação com o EF.

Após a publicação das DCNEI (BRASIL, 2010), que nem bem puderam ser apreendida e apropriadas por todas as instituições de EI de todo o território nacional, para atender as exigências de órgãos reguladores internacionais e após um conturbado momento político nacional, foi aprovada a BNCC (BRASIL, 2018), que além de reafirmar as definições de criança, infância e EI apresentadas nas DCNEI

(BRASIL, 2010), que trazem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estabelecem os campos de experiência como estruturas de organização curricular do trabalho pedagógico da EI.

A BNCC-EI (BRASIL, 2018) propõe ainda um panorama pedagógico com as especificidades do trabalho com crianças de creches e pré-escolas, em consonância com práticas pedagógicas estruturadas e organizadas pelos denominados campos de experiência e implementado durante o ano de 2019. Esta nova configuração da práxis nas instituições de EI apresenta-se com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, a construção de conhecimentos e habilidades pautados nas competências gerais para o trabalho com todos os componentes curriculares e no desenvolvimento de uma educação integral orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

E mesmo que toda a trajetória da legislação brasileira própria para a Educação da primeira infância fomente um novo olhar para a criança e a análise para a busca de um novo contexto educacional, que apesar das garantias legais para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, historicamente ainda encontra-se atrelado ao peso semântico relacionado ao binômio cuidar-educar, que, segundo Azevedo (2013), a tentativa de superação desta dicotomia por meio de um trabalho pedagógico que corrobore o cuidado e a educação para as crianças como práticas indissociáveis representa o um dos maiores desafios das instituições de atendimento infantil.

Considerando este desafio constante nas instituições de EI, buscamos aqui evidenciar como desde a definição das DCNEI (BRASIL, 2010) as possibilidades de valorização, enriquecimento de experiências pedagógicas e garantias de desenvolvimento de práticas e experiências educativas comprometidas com a formação humana integral, na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva são objetivos das políticas para a EI e que poderiam ser corroborados pela implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2018). Ainda que o movimento para a criação da BNCC (BRASIL, 2018) foi caracterizado por divergências e interesses políticos e mercadológicos, que a definição de uma base nacional comum pressupõe uma universalização de realidades e contextos tão diversos, como é o caso do Brasil, e, que o estabelecimento de um currículo comum na EI pode orientar um trabalho que priorize os conteúdos e não as experiências, mas que não serão o foco de análise deste trabalho.

No capítulo três da BNCC (BRASIL, 2018) destinado à Educação Infantil, logo em sua introdução, é ressaltada a necessidade da mudança de perspectiva para a educação das crianças pequenas, indicando o uso do termo educação pré-escolar como ultrapassado e, principalmente, ao evidenciar que um dos objetivos da BNCC-EI (BRASIL, 2018) é ser um importante passo para o processo histórico de integração da EI ao conjunto da Educação Básica. Assim, a partir da BNCC-EI (BRASIL, 2018) foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para a EI, que compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes campos de experiência, que na nova organização estão estruturados em três grupos etários distintos, que não representam uma organização rígida, devendo respeitar os ritmos e especificidades das crianças.

Refletir acerca de práticas tão significativas e de um trabalho que priorize os saberes e vivências das crianças em situações concretas de aprendizagem fomentam as expectativas acerca da diversidade de realidades, não somente culturais e sociais das escolas de EI por todo o Brasil, mas também estruturais e profissionais que encontramos nas iniciativas públicas e privadas de oferta de atendimento educacional à infância e nas formações dos profissionais aptos a atuarem nesta etapa da Educação Básica. Somente a apresentação de concepções contemporâneas de criança, infância e Educação Infantil, concebidas nas DCNEI (BRASIL, 2010) e corroboradas pela BNCC (BRASIL, 2018) e o estabelecimento de uma base curricular e organizacional comum a todo o país, não seriam suficientes para a garantia da qualidade e da equidade de atendimento às crianças brasileiras, há de considerar-se todo o processo avaliativo necessário para este fim.

Deste modo, na BNCC-EI (BRASIL, 2018), a avaliação é apresentada como parte fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico e incorporada à prática docente, não como finalidade do processo educacional, mas sendo caracterizada pela produção de registros e monitoramento das práticas pedagógicas, por meio de observações sistemáticas do docente ao desenvolvimento individual e coletivo e nos registros realizados tanto pelos professores, quanto pelas próprias crianças.

Assim como proposto por Hoffmann (2012), a concepção da continuidade em uma avaliação mediadora situa-se na “ação-reflexão-ação”, o que supõe, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não obstante, ao considerar-se a importância da oferta e construção de espaços educadores nas escolas, não é

possível avaliar a qualidade da EI sem que a qualidade dos ambientes educacionais também fosse critério para a avaliação, reflexão e replanejamento das práticas pedagógicas para a primeira infância. Constitui-se princípio fundamental esclarecer que esta pesquisa tem por objetivo avaliar a EI por meio da qualidade dos ambientes educacionais ofertados às crianças pequenas. Esclarecemos que, não propomos uma forma de avaliação das escolas para a classificação ou estabelecimento de notas à oferta de atendimento às crianças.

Para tanto, a concepção de avaliação adotada nesta pesquisa é definida como:

um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA e SÁ BRITO, 1987, p.19).

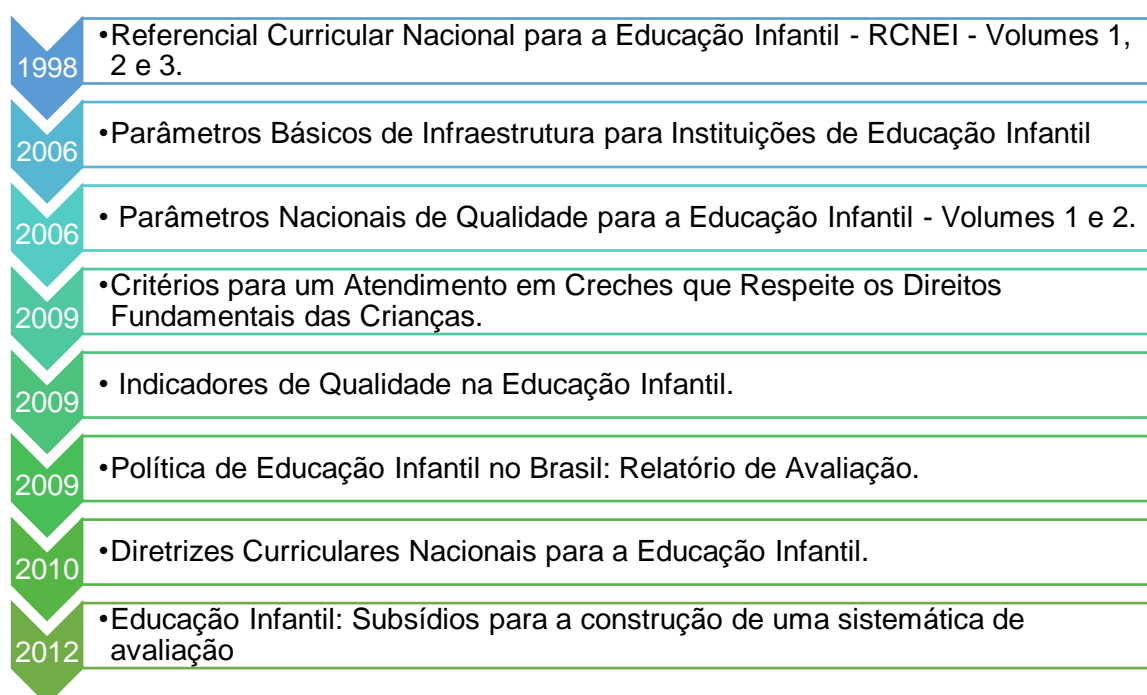
Depreende-se, assim, a avaliação enquanto atividade primordial para subsidiar e orientar o aprimoramento das práticas, espaços e ações de gestores, equipe pedagógica, equipes de apoio e comunidade escolar em geral, responsáveis, rede de apoio e crianças, das instituições de EI.

Popp (2015), ao pesquisar as possibilidades de medir a qualidade da EI, pontua a trajetória legal da EI brasileira para busca da qualidade:

Apesar de não termos ainda uma escala standardizada [...] e tão pouco possuímos um processo nacional de credenciamento das instituições de educação infantil, há alguns anos vem se desenhando no Brasil uma política voltada para a educação infantil, que visa aprimorar a qualidade das instituições que atuam nesta área. (POPP, 2015, p. 48)

É fundamental que, mesmo utilizando instrumentos internacionais, a avaliação seja coerente ao contexto institucional brasileiro, respeitando sua diversidade. Desta forma, as expectativas, características e critérios devem refletir todo o processo e objetivos educacionais de acordo com as diretrizes estabelecidas no Brasil, em uma perspectiva democrática e inclusiva.

No quadro abaixo são apresentados os documentos que colaboraram para a busca do aprimoramento da qualidade da EI no Brasil.

Quadro 1 – A qualidade nos documentos nacionais para a Educação Infantil.<sup>6</sup>

Fonte: Elaborado pela autora: 2020.

As concepções qualidade, bem como suas relações com os ambientes educacionais infantis apresentadas nestes documentos serão apresentadas e analisadas na próxima seção.

<sup>6</sup> A BNCC-EI não é citada no quadro por este documento não apresentar explicitamente critérios relacionados à qualidade dos ambientes infantis.

## 2 – A qualidade dos ambientes educacionais infantis

Dahlberg, Moss e Pence (2019) apontam que atualmente vivemos em uma “era da qualidade”, na qual todos os tipos de produtos e serviços, bem como nossa maneira de pensar, nossa linguagem e nossas práticas, são dominados por uma perspectiva do conceito de qualidade. E esta mesma relação é exercida com as instituições dedicadas à primeira infância.

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador. (PENCKE, MOSS, 1994, p. 172)

Segundo os autores, hoje, o termo qualidade está presente no título de quase todas as publicações sobre instituições dedicadas à primeira infância e que profissionais, pesquisadores, responsáveis e todos aqueles interessados em um debate sobre a primeira infância buscam responder aos questionamentos: “O que é qualidade? Como medimos qualidade? Como garantimos qualidade?” (DAHLBERG; MOSS; PENCKE, 2019).

Desta forma, as pesquisas neste campo foram impulsionadas na década de 1980 em virtude da ampliação da quantidade de instituições dedicadas à primeira infância, o que fez emergir questões relacionadas à qualidade destes espaços.

Ainda de acordo com os autores, nos Estados Unidos, país de onde se origina grande parte dos estudos sobre qualidade das instituições para a primeira infância, este aumento de interesse pode justificar-se por condições específicas, como uma “ideologia dominante de responsabilidade privada pelas crianças, uma confiança nas soluções do livre mercado, altos níveis de demanda e grandes desigualdades econômicas entre as famílias”. Outro fator determinante para o desenvolvimento de pesquisas estadunidenses sobre a qualidade dos serviços à primeira infância relaciona-se diretamente à situação da EI naquele país. Um panorama da EI estadunidense pode ser constatado nos dados apresentados nas conclusões do relatório da iniciativa *Quality 2000*, onde é apontado que:

Os dados indicam que a qualidade do cuidado e da educação infantil nos Estados Unidos tem decaído seriamente nos últimos quinze anos. As crianças sem acesso à subsídios governamentais ou empresariais e sem uma renda familiar elevada estão particularmente em risco de participarem de programas de baixa qualidade. (KAGAN et al., 1996, p.4)

Desta forma, as pesquisas e as questões relacionadas à qualidade no atendimento à infância têm ressoado em muitos outros países, inclusive no Brasil, onde a busca pela valorização da EI, bem como por sua oferta e políticas de acesso e permanência das crianças nas instituições não representam os únicos desafios da educação básica, do mesmo modo, a diligência pela qualidade da educação representa um desafio nacional e com a etapa destinada às crianças pequenas não é diferente. Contudo, neste caso, esta busca está intimamente relacionada a todas as concepções, expectativas e investimentos à esta etapa da educação básica, bem como aos direitos sociais das crianças e de suas famílias. Com isso, a tentativa de conceituação de qualidade para a EI encontra seu primeiro desafio na compreensão de que ao discutir e analisar este tópico é necessária a clareza para compreender que, para a definição de qualidade, não existe um único conceito, que a qualidade encontra-se em um campo de valores e é fundamental compreender a existência de diferentes referências de qualidade.

Segundo Campos (2000), diferentemente das outras etapas da educação básica, que, desde a década de 1990, centraram as discussões acerca da qualidade na implantação de sistemas quantitativos de rendimento de alunos, a EI tem focado seus conceitos de qualidade na garantia dos direitos das crianças.

Assim, cada um dos documentos oficiais apresentados no capítulo anterior abarca conceitos, condições, orientações ou diretrizes para a garantia dos direitos das crianças a uma EI de qualidade.

Deste modo, ao analisarmos os RCNEI (BRASIL, 1998), que de forma implícita, conforme apontado por Popp (2015, p. 51), apresentam concepções de qualidade e orientações de boas práticas em cada uma das seis áreas de conhecimento apresentadas em seus três volumes. No volume 1 é feita uma introdução sobre o material e são apresentadas as concepções de criança, educar, o professor de educação infantil, além das formas de organização do currículo, dos espaços e materiais na EI.

O volume 2, cujo a temática é Identidade e Autonomia, apresenta conceitos e objetivos de aprendizagem, além de orientações didáticas e conteúdos para crianças de 0 a 6 anos. Também são expressas orientações ao trabalho docente sobre jogos e brincadeiras; organização do ambiente para cuidados pessoais; organização do tempo; observação, registro e avaliação formativa.

O último e maior volume da série, volume 3, apresenta como tema Conhecimento de Mundo e com o intuito de garantir a construção das diferentes

linguagens pelas crianças e de suas relações com os objetos de conhecimento, orientam as práticas por meio dos seis eixos de trabalho: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática.

É fundamental ressaltar a estrutura dos eixos norteadores do trabalho para a EI, bem como especificamente conteúdos como: Escolha; Faz-de-conta; Interação; Cuidados e Segurança; Independência e Autonomia; Respeito à diversidade; Identidade de gênero; Jogos e brincadeiras, pois estas orientações para o desenvolvimento do trabalho com a primeira infância, que desde 1998 fazem parte do trabalho com a EI no Brasil estão presentes nos critérios e indicadores abordados na escala ECERS-3.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, isolamento, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998, vol.2, p.51)

Deste modo, neste material, de maneira bastante descritiva são apresentados conteúdos abordados na avaliação da escala ECERS-3 e que expressam as mesmas concepções de ambiente e qualidade, como no exemplo acima.

Da mesma forma, avaliar a qualidade também representa um desafio, principalmente ao considerar-se o detalhamento dos aspectos a serem analisados na avaliação da qualidade, bem como acerca das metodologias avaliativas a serem utilizadas. Para este fim, em 2006, o Ministério da Educação – MEC publicou e distribuiu os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - PBIIEI (BRASIL, 2006a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006b), ambas as publicações priorizaram o detalhamento de aspectos relativos à qualidade presentes nas práticas cotidianas das instituições.

O primeiro documento apresenta as perspectivas referentes à qualidade acerca dos aspectos dos espaços físicos e prédios das instituições de EI; já o segundo documento, composto por dois volumes, apresenta os fundamentos para a definição de qualidade, em seu primeiro volume, e, em seu segundo volume, distingue parâmetros e indicadores; e estabelece as competências dos sistemas de ensino dentro de cada esfera federativa;

Deste modo, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIIEI (BRASIL, 2006a) representa um documento fundamentado

pelos estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação – GAE, grupo responsável por projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, e representou uma proposta de incorporação de metodologias participativas que considerassem as necessidades e desejos dos usuários dos espaços escolares, as propostas pedagógicas e a interação com as características ambientais.

O GAE reúne profissionais e pesquisadores de diversas áreas e instituições e pesquisa as relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico, o desenvolvimento da criança e sua adequação ao meio ambiente.

O documento destaca as necessidades dos usuários na construção de uma escola inclusiva, na qual os ambientes são planejados para a garantia da acessibilidade universal, no qual a autonomia e segurança sejam garantidas a toda a comunidade escolar. Foram pontos observados para a definição destes parâmetros a concepção da escola como um espaço primordial para que os diferentes saberes possam ser compartilhados e da compreensão e observância da diversidade demográfica, socioeconômica, cultural, de condições geográficas e climáticas de cada município, para a realização de adaptações necessárias dos critérios de qualidade, que respeitassem as especificidades de cada escola. Definindo o objetivo da publicação da seguinte forma:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006a, p. 8)

Do mesmo modo, o documento apresenta ainda duas importantes considerações acerca dos ambientes institucionais dedicados à primeira infância.

A primeira consideração acerca da organização dos ambientes e de como ela deve ocorrer, envolvendo os participantes deste espaço:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006a, p.7)

E em seguida acerca da intencionalidade pedagógica na organização dos ambientes e de que forma esta pode colaborar para o desenvolvimento infantil:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na

escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p.8)

Ainda que o foco da publicação seja a definição de parâmetros de qualidade para a infraestrutura dos ambientes das instituições de EI, fica evidente na publicação como este é um critério importante para a garantia da qualidade da EI como um todo, e, mesmo que a concepção de qualidade que permeia a publicação relaciona-se prioritariamente à qualidade de infraestrutura de ambientes, é evidenciada a relevância da estrutura física dos prédios e de que forma esta atua significativamente nas longas jornadas diárias, cerca de um terço do dia, de crianças e educadores dentro da instituição e da influência dos espaços no projeto político-pedagógico e no processo educacional ali desenvolvido.

Os quadros apresentados abaixo sintetizam os principais aspectos abordados no documento:

Quadro 2 – Parâmetros Contextuais-ambientais.

	Conforto térmico	Conforto acústico	Conforto lumínico	Eficiência energética	Proteção ao meio-ambiente	Espaço edificado como instrumento didático
<b>Implantação</b> Orientação solar, topografia, direção dos ventos, proteção contra ruídos externos	•	•	•	•	•	•
<b>Tipologia arquitetônica</b> Forma e padrão construtivo, materiais e acabamentos	•	•	•	•	•	•
<b>Aberturas</b> Tipologia, posicionamento	•	•	•	•		•
<b>Dispositivos de sombreamento</b>	•	•	•	•		
<b>Captação e uso racional de recursos hídricos</b>	•			•	•	•
<b>Utilização de fontes energéticas naturais</b> Sistemas alternativos de geração de energia	•			•	•	•
<b>Infra-estrutura urbana básica</b>				•	•	

Fonte: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, Anexo 1)

Quadro 3 – Parâmetros Programático-funcionais e Estético-compositivos.

	Desenvolvimento socioemocional	Desenvolvimento físico-motor (movimentação, autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do conhecimento	Preservação do meio ambiente	Segurança
<b>Setorização dos conjuntos funcionais</b>	•	•	•		•
<b>Estabelecimento de ambiente congregador para atividades coletivas</b>	•	•	•		•
<b>Valorização dos espaços de recreação e vivência</b> Paisagem, definição de espaços-atividades, escala, possibilidade de organização e controle pelos usuários	•	•	•	•	•
<b>Valorização da ambientação interna</b> Reforço do caráter lúdico, adaptação do espaço à escala da criança, salas de atividades amplas com possibilidade de compartimentalização; janelas à altura dos usuários; pátes abertos contíguos às salas de atividades – extensão da sala (interação das atividades internas/externas)	•	•	•		•
<b>Reflexão sobre os arranjos espaciais</b> Organização dos arranjos internos em função da atividade realizada e da interação desejada	•	•	•		•
<b>Acessos e percursos</b> Estabelecer clara noção do conjunto da escola a partir das circulações horizontais; alternar espaços-corredores com espaços-vivência; valorização do espaço de chegada à UEI	•	•	•	•	•
<b>Valorização do convívio com a diferença</b> Evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto ergonômico, evitando constrangimentos e permitindo as interações entre diferenças	•	•	•	•	•

Fonte: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, Anexo 1)

Quadro 4 – Parâmetros Técnico-construtivos.

	Desenvolvimento Sócioemocional	Desenvolvimento físico-motor (movimentação, autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do conhecimento	Preservação do meio ambiente	Segurança
<b>Materiais e acabamentos</b> Durabilidade, praticidade de manutenção e racionalização construtiva		•	•	•	•
<b>Materiais e acabamentos</b> Características superficiais – Valorização dos efeitos texturais	•	•	•		•
<b>Prever ambientes/paredes específicas com acabamentos laváveis para manifestação das crianças (personalização)</b>	•	•	•		•

Fonte: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, Anexo 1)

Ao analisar-se a síntese dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) é possível associá-los aos critérios de avaliação que permeiam a aplicação da escala ECERS-3, tais como: Espaço e mobiliário; Mobiliário para cuidados, brincadeiras e aprendizagem; Organização do espaço para brincar e aprender; Espaço para privacidade; Exposição de materiais para as crianças; Espaços para brincadeiras de motricidade ampla; e Equipamentos para motricidade ampla; bem critérios de acessibilidade e organização de espaços

nas diferentes subescalas. Conclui-se então a semelhança entre os parâmetros apontados neste documento e na escala ECERS-3.

Do mesmo modo, ao considerar-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006b), documento que em seu texto apresenta como principal objetivo o de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p.8). O documento é caracterizado como uma ação efetiva para o cumprimento da determinação legal do Plano Nacional de Educação, por meio de debates regionais que contribuíram para a construção deste documento, de forma participativa e democrática.

O documento é apresentado em dois volumes. No volume 1, iniciam-se as discussões acerca da qualidade definindo-se conceitualmente a distinção entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade da seguinte forma:

Entende-se por **parâmetros** a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). **Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006b, p.8)

A distinção conceitual foi realizada para que fosse evidenciada a finalidade desta publicação, que não era a de estabelecer padrões máximos ou mínimos para a qualidade das instituições de EI, mas estabelecer quais são os requisitos necessários em uma instituição de EI, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O texto elucida ainda a necessidade da publicação de indicadores de qualidade para a EI brasileira, o que foi concretizado pelo governo no ano de 2009.

O primeiro volume dos PNQEI (BRASIL, 2006b) apresenta ainda os fundamentos para a qualidade na EI, conceitua as definições de criança e de pedagogia para a EI adotadas no Brasil, explicita o desenvolvimento do debate sobre a qualidade na educação e EI; apresenta os resultados de pesquisas recentes; e de qual é a perspectiva de qualidade na legislação brasileira e da atuação dos órgãos oficiais brasileiros.

Deste modo, a qualidade é então definida como: 1. é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2. depende do contexto; 3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição

de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006b, p. 24).

O volume 1, além de evidenciar os desafios que subsidiaram a definição dos parâmetros para a qualidade dos ambientes institucionais, definem de forma clara como, nos contextos da EI, os conceitos de qualidade apreendidos estão relacionados aos conceitos desejados pelos participantes e pelos interessados por este contexto, ao considerar-se o trabalho pedagógico e sua significatividade. Não obstante a qualidade, neste sentido, constitui-se enquanto conceito construído coletivamente por meio da reflexão e expressão de diferentes pontos de vista o que pressupõe a participação e a colaboração dos envolvidos no processo educacional.

Por outro lado, no volume 2 são apresentados os aspectos relevantes para o desenvolvimento de um atendimento institucional às crianças que contemple a busca permanente pela melhoria e pela qualidade, ao apresentar as competências dos sistemas de ensino para a implementação e acompanhamento das políticas para a EI; a caracterização das instituições de EI no Brasil; e, por fim são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e instituições de EI e que abordam as especificidades necessárias e os princípios para suas definições, de acordo com as propostas pedagógicas das instituições de EI, a gestão das instituições de EI, a relação com as famílias, a formação e interações dos profissionais da educação e a infraestrutura necessária para o funcionamento das instituições de EI brasileiras. E assim, como os documentos anteriores, os critérios e princípios apresentados assemelham-se aos adotados pela ECERS-3.

Da mesma forma, em 2009, é publicado o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS, 2009). Dividido em duas partes, este documento apresenta os critérios para o funcionamento interno das creches e em sua segunda parte explicita os critérios relacionados às diretrizes e normas políticas e programas para o funcionamento das creches.

Apresentando até mesmo na redação do documento a centralidade do respeito aos direitos das crianças e o respeito das políticas a estes direitos é definido como objetivo principal desta publicação que as instituições de EI, locais onde muitas crianças vivem a maior parte de sua infância, sejam capazes de atingir patamares mínimos de qualidade e que respeitem a dignidade e os direitos básicos das crianças. (CAMPOS, 2009, p.7)

Ainda em 2009, seguindo direcionamentos dos próprios PNQEI (BRASIL, 2006b), o MEC publica o instrumento de autoavaliação Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), no qual são apresentadas as dimensões e indicadores de qualidade, bem como o percurso avaliativo a ser conduzido em cada instituição para a concretização da avaliação e na culminância de um plano de ação a partir da avaliação proposta.

Na busca de práticas educativas pautadas no respeito aos direitos fundamentais das crianças para a construção de uma sociedade mais democrática, este documento constitui um instrumento de apoio às equipes e comunidades escolares, apresentando como objetivo principal de sua construção:

... auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. (BRASIL, 2009a, p.14)

O documento refere-se ainda às considerações necessárias para a realização de um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de EI, onde devem ser considerados aspectos importantes, tais como: os direitos humanos fundamentais; as questões relacionadas às diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência; concepção de qualidade por meio de valores mais amplos como o respeito ao meio ambiente, desenvolvimento de uma cultura de paz e busca de relações humanas mais solidárias; a legislação educacional brasileira e a regulamentação de suas políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal; e, por fim, os saberes científicos relacionados ao desenvolvimento infantil.

Deste modo, além de apresentar orientações acerca dos procedimentos para a utilização dos Indicadores de qualidade na Educação Infantil e da melhor forma de conduzir a avaliação dos ambientes, apresentando os materiais necessários, a atribuição do sistema de cores, definição dos grupos de trabalho e organização do processo de avaliação. O documento está estruturado em sete dimensões – Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. E, em cada uma das dimensões são apresentados os indicadores de qualidade necessários para a avaliação da EI.

Ao analisarmos estas dimensões é possível estabelecer uma relação de pelo menos cinco dimensões com as subescalas apresentadas na ECERS-3, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Relação entre as dimensões dos IQEI com as subescalas da ECERS-3.

<b>Dimensões apresentadas nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a)</b>	<b>Subescalas apresentadas na ECERS-3 (Estados Unidos, 2015)</b>
1. Planejamento Institucional	Estrutura do programa
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	Linguagem e letramento Atividades de aprendizagem
3. Interações	Interação
4. Promoção da saúde	Rotinas de cuidados pessoais
5. Espaços, materiais e mobiliários	Espaço e mobiliários

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Somente duas dimensões: I) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; II) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social; não possuem correspondência de avaliação na atual versão da escala estadunidense apresentada.

O conceito de qualidade apresentado então nos IQEI (BRASIL, 2009a) é caracterizado por sua elaboração individual, a partir de diversos fatores, tais como:

... os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (BRASIL, 2009a, p. 12,).

No mesmo ano, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO o MEC publica o documento Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009b), que apresentou o quadro da EI brasileira a partir da abordagem das competências governamentais, de indicadores de acesso e condições de oferta de vagas, um balanço dos resultados de pesquisas sobre a qualidade e sobre o financiamento de políticas e serviços realizados.

O relatório é dividido em três partes, na primeira é apresentado o relatório de avaliação - com uma breve apresentação do projeto; o perfil socioeconômico, educacional e da primeira infância do Brasil; os resultados da avaliação ao analisar o acesso, qualidade, coordenação e investimento na EI; e, por fim, as observações finais e recomendações propostas pela documento. Na segunda parte são expostos estudos temáticos prévios que abordam desde as relações inter e

intragovernamentais da EI, os indicadores de acesso e condições da oferta da EI no Brasil, aos resultados de pesquisas sobre a qualidade na EI e financiamento das políticas e serviços de educação e cuidados da primeira infância. Na última parte é realizada uma atualização do quadro da EI brasileira.

Para a escrita deste relatório a avaliação abordou cinco categorias definidas como componentes da avaliação das políticas públicas para a EI, sendo elas: acesso, qualidade, financiamento, coordenação governamental e desenvolvimento de dados/pesquisa.

O mesmo relatório ao apresenta a qualidade em seu sumário executivo deixa claro que, no Brasil, existem leis e diretrizes suficientes para a regulamentação da pedagogia para a EI, contudo, estas não são cumpridas integralmente, isto se deve ao fato de que nem todas as instituições destinadas à primeira infância são reconhecidas como instituições educacionais, e ao analisarmos a qualidade destas instituições este problema se agrava quando analisamos o que ocorre com as creches (BRASIL, 2009b, p.25-26):

O desafio maior é transformá-las em instituições educacionais, um processo que se encontra estagnado. Conflitos setoriais, limites à capacidade dos municípios e falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação. (BRASIL, 2009b, p. 26)

Não obstante, são apresentados também os avanços para a qualidade da EI no Brasil, como a integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional, ocorrida em 1996, a implantação de padrões de qualidade e as iniciativas governamentais para o cumprimento das normas vigentes de parâmetros de qualidade. Contudo, em suas recomendações o relatório aponta um componente basilar para a melhoria da qualidade da EI, os professores e a importância destes profissionais para uma perspectiva e intencionalidade específica para o trabalho com a primeira infância, de forma a garantir a melhoria da qualidade desta etapa da educação básica.

A pedagogia nas pré-escolas promove mais educação primária do que a educação infantil – um problema sério que precisa ser enfrentado no discurso sobre qualidade. Melhorar o nível de qualificação dos educadores seria um passo importante, mas a formação, tanto de nível secundário quanto superior, deve ser mais direcionada especificamente para a primeira infância, e é preciso reconhecer a importância de educadores especializados. (BRASIL, 2009b, p.76)

Depreende-se desta observação a importância de propostas pedagógicas, currículos, espaços, ambientes e práticas específicas à primeira infância e que garantam e respeitem os direitos fundamentais das crianças brasileiras.

Desta forma, em 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), um importante passo para o estabelecimento normativo de diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI no Brasil. Assim, nas DCNEI (BRASIL, 2010) são normatizadas as definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica a serem adotadas para o desenvolvimento do trabalho institucional com a educação da infância, bem como a organização, jornada e princípios para a realização deste trabalho.

Por seu caráter democrático e de respeito à diversidade, as DCNEI (BRASIL, 2010), resguarda o direito a propostas pedagógicas que respeitem as especificidades e direitos das crianças indígenas e das crianças do campo, entretanto, nacionalmente, são estabelecidas as especificidades de organização de Espaço, Tempo e Materiais; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Avaliação; e Articulação com o Ensino Fundamental.

Após a construção de um percurso avaliativo, pautado em princípios que priorizassem as especificidades da avaliação em EI e a preocupação com a qualidade dos ambientes das instituições destinadas à primeira infância, em 2011, em uma ação isolada a Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE propôs uma avaliação em larga escala sobre o desempenho das crianças de 0 a 6 anos, utilizando um instrumento estadunidense o *Ages and Stages Questionnaire-3 - ASQ-3*, um instrumento utilizado para a triagem de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, com o intuito de evidenciar a necessidade de encaminhamento a profissionais especializados. Esta ação recebeu posicionamentos e manifestos contrários por parte de especialistas, estudiosos e comunidade acadêmica a esta forma de avaliação, contrária a todas as práticas e propostas avaliativas destinadas instituições de EI até aquele momento.

Então, em 2011, por meio da Portaria nº 1.147, o MEC institui um Grupo de Trabalho responsável por produzir subsídios para a definição de políticas de avaliação da EI. Em 2012, a Portaria nº379, nomeia os representantes do Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil - GTAEI. A atuação do GTAEI resultou na publicação do documento intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), no qual são reafirmadas as concepções de infância, criança e educação para a primeira infância; são apresentadas as referências para a avaliação na e da EI no Brasil.

O documento representa um avanço ao propor uma sistemática de avaliação da EI, conforme os referenciais e experiências avaliativas na EI brasileira e com a seguinte perspectiva:

Propõe-se como perspectiva a construção de uma sistemática de avaliação da educação infantil, o que supõe assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo. Como tal, requer o delineamento de atividades interrelacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas. (BRASIL, 2012, p.11)

Desta forma, para que esta perspectiva de avaliação seja efetivada enquanto atividade dotada de potencial para o contínuo aprimoramento das atividades educacionais faz-se necessária a construção de consensos de uma concepção de avaliação, dos focos da avaliação educacional, neste caso especificamente os relativos à EI, e de diretrizes para uma avaliação em EI que referenciem um delineamento metodológico, parâmetros de avaliação e que direcionem a operacionalização desta sistemática.

A culminância do documento é a proposição destas diretrizes para uma avaliação em EI e de apoio de políticas e programas, que:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extrainstitucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Em sua conclusão, onde são apontadas as indicações iniciais de encaminhamentos para a operacionalização da sistemática de avaliação, o documento apresenta a demanda de elaboração de projetos específicos advindos de três estratégias para o desenvolvimento da avaliação da qualidade da EI brasileira.

A primeira estratégia refere-se à ampla atividade de divulgação dos padrões de qualidade para a EI pelo MEC/SEB, a partir dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Outra estratégia baseia-se nos resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” que utilizou as escalas ECERS-R e ITERS-R para avaliar ambientes educacionais infantis em seis capitais brasileiras

e que em seus resultados apontou a necessidade de avaliação das práticas pedagógicas e condições de funcionamento das instituições de EI por meio da contextualização dos instrumentos utilizados à realidade brasileira.

Neste ponto, a presente pesquisa apresenta um desdobramento desta estratégia ao utilizar a versão atualizada da escala ECERS e ao propor como produto educacional um documento que contemple especificidades coerentes aos ambientes institucionais para a primeira infância avaliados. A última estratégia é a realização do mapeamento e análise das ações avaliativas da e na EI realizadas pelos municípios brasileiros.

O desenvolvimento destas estratégias, segundo a publicação, produzirá documentos próprios que se articularão à sistemática de avaliação específica para EI a ser implantada no Brasil, a fim de avançar os desafios para a qualidade na EI.

Outro documento, publicado em 2015, denominado “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” fruto da parceria entre a Universidade Federal do Paraná – UFPR e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, além da universidade italiana – *Università degli studi di Pavia/Itália*, graças ao financiamento e a colaboração técnica da Secretaria de Educação Básica do MEC. O documento é resultado do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, projeto cujo objetivo era “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil.” (BRASIL, 2015, p.8). O documento é esclarecedor ao compilar e esclarecer as expectativas relacionadas à garantia da qualidade na EI nas ações da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI; das regulamentações da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE, e MEC; da apresentação da qualidade nos Planos Nacionais de Educação – PNE e nos fóruns de pesquisa, mas também apresenta uma perspectiva de trabalho conduzida por uma abordagem de avaliação reflexiva, dialógica, participativa, democrática e formativa, realizada por meio da análise de indicadores de qualidade de instrumentos sistematizados para a avaliação de ambientes de instituições de EI, que contribuíram e foram basilares para o delineamento e desenvolvimento prático do presente trabalho.

Na referida publicação, além da apresentação de questões metodológicas sobre a realização de uma avaliação formativa de contexto relacionada às pessoas e

formas de comprometimento com o processo avaliativo, sobre o entendimento de consensos e potencialidade do processo, foi também apresentada uma experiência educativa bem sucedida realizada no Brasil, na qual foram utilizados os instrumentos de avaliação italianos *Indicatore e Scala della Qualità Educativa del Nido – ISQUEN*, elaborado em 1999 por Egle Becchi, Ana Bondioli e Monica Ferrari para avaliar instituições educativas para crianças de até 3 anos (creches) e o instrumento *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – AVSI*, elaborado em 2008 por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio para avaliar instituições educativas para crianças dos 3 aos 6 anos.

A utilização dos instrumentos avaliativos italianos é orientada para o aprimoramento das instituições, por meio de mudanças nos aspectos estrutural, relacional ou prático, por meio de planos de ação específicos e pela realização de monitoramentos das realizações.

As principais contribuições deste documento ao desenvolvimento da presente pesquisa relaciona-se à proposição do material para a realização de experiências educativas que contemplem práticas de avaliação de contextos na EI, o desenvolvimento do processo de avaliação subdividido em etapas, garantindo a participação efetiva e engajamento das diferentes vozes do processo, a construção coletiva de um delineamento acerca dos conceitos de qualidade e avaliação a ser assumido pelos sujeitos e, por fim, a restituição, um momento coletivo para considerar os dados obtidos e, em um segundo momento, compor uma perspectiva coletiva das potencialidades e fragilidades da instituição.

Tais considerações fundamentaram a organização e desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa.

Conceituar os desafios para a definição e garantia da qualidade da EI infantil brasileira, reitera ainda o que é exposto nos Planos Nacionais de Educação – PNE. O primeiro PNE, 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, apresentou em três de suas metas especificidades acerca da qualidade na EI, a meta 10 estabelecia que:

os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

Na meta 11 ficam instituídos:

mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

E na meta 19 é proposto o estabelecimento de:

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

Todavia, ao analisarmos o atual contexto da EI brasileira, ainda não é possível afirmar que tais metas foram atingidas em sua totalidade.

Em outra versão do PNE, 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, a melhoria da qualidade da educação nacional é apresentada como diretriz do plano decenal, que também estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, definido como “fonte de informação para a qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”, incluindo aqui a EI.

Ao analisarmos as metas e estratégias relacionadas à garantia e desafios para a qualidade na EI, estas apresentam-se articuladas ou não à avaliação, mas referenciam um padrão nacional de qualidade considerando-se as especificidades regionais, o acesso, a equidade, investimentos a gestão democrática, ao financiamento e oferta de vagas, com o intuito da melhoria e da garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais.

Desta forma, depreende-se que a existência de legislação e políticas educacionais brasileiras sobre a avaliação na e da EI não é suficiente para a melhoria da qualidade das instituições de EI. E de acordo com as recomendações apresentadas pelo documento “Política de Educação Infantil: Relatório de Avaliação” (BRASIL, 2009b, p.76) são necessárias sanções para o cumprimento da legislação, debates acerca de práticas e processos que devem integrar os planos político pedagógicos das instituições, bem como o desenvolvimento de experiências educacionais que promovam o aprimoramento de proposições de práticas e processos avaliativos. Sendo este o cerne propulsor deste trabalho.

### **3 – A avaliação de ambientes educacionais infantis – relato de uma experiência de avaliação com a ECERS-3**

A definição da qualidade na EI está associada às referências de valor para os sujeitos ou grupos de interesse inseridos nas instituições, contudo, apesar das diferentes nuances na literatura acerca do tema, Dahlberg, Moss e Pence (2019) evidenciam que o discurso da qualidade, desde a década de 1980, é aplicado nas instituições dedicadas à primeira infância por meio de pesquisas, estudos, padrões e boas práticas. Assim, foram desenvolvidos e aplicados critérios para a avaliação de padrões de atendimento das instituições de EI. Esses critérios estão organizados, prioritariamente, em três categorias: estrutura, processo e resultados.

A disseminação e pesquisas sobre o discurso de qualidade relacionadas a esses critérios estruturais ocasionaram duas consequências principais: a primeira é a relação direta entre os critérios estruturais e processuais; e a segunda foi “o desenvolvimento de medidas que passaram a ser usadas por muitos pesquisadores como um meio experimentado e testado para avaliar a qualidade” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 133). Sendo a escala ECERS o exemplo mais conhecido e mais amplamente utilizado mundialmente.

Entretanto, a adoção de uma perspectiva hegemônica, do domínio de um único discurso de qualidade é um desafio a ser superado na avaliação da qualidade dos ambientes das instituições dedicadas à primeira infância. É necessária uma perspectiva dialógica, na qual pesquisadores, educadores e profissionais apresentem diferentes perspectivas para compreender diferentes escolhas de forma mútua.

Desta forma, o conceito de qualidade defendido nesta pesquisa é fundamentado por uma perspectiva desenvolvida por sujeitos e instituições infantis articuladas diretamente ao trabalho e atendimento à primeira infância, conforme defendido por Craveiro (2007), uma perspectiva na qual a integração entre contextos, processos e produtos nas instituições onde a educação se desenvolve.

Do mesmo modo, conceituar a avaliação como um processo educativo de múltiplas dimensões e que integre o projeto político-pedagógico das instituições. Que, segundo Bondioli (2004) tem por objetivo que a escola compreenda, de fato, a intencionalidade das ações pedagógicas e seus resultados, tornando a avaliação e reflexão processos intrinsecamente ligados e convergentes.

No atual contexto brasileiro, a implementação da BNCC – EI (BRASIL, 2018) desvela um novo panorama de integração e equiparação da educação nacional, deste modo, faz-se necessária a revisão de práticas avaliativas, a fim de garantir um olhar

sensível e reflexivo acerca dos ambientes educacionais proporcionados às crianças e com o intuito de ampliar as possibilidades de avaliação, apresentar uma perspectiva profissional centrada na criança, respaldada pelas concepções de criança e educação infantil normatizadas pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e corroboradas com a publicação da BNCC-EI (BRASIL, 2018).

A necessidade de definição de um instrumento avaliativo capaz de subsidiar e fornecer resultados objetivos para a fundamentação de reflexões e proposições acerca das práticas e rotinas das instituições pedagógicas de acordo com as especificidades de cada contexto, bem como para que os direitos educacionais fundamentais das crianças fossem respeitados corroborou para a escolha da escala de avaliação de ambientes educacionais infantis, denominada ECERS-3.

Essa escala foi planejada especificamente para a ampla avaliação da qualidade de programas destinados à primeira infância e projetada para melhorar a reflexão sobre os resultados, enquanto mantém a ênfase na importância do desenvolvimento global das crianças. Além das considerações acerca das experiências exitosas de aplicação dessa escala em diferentes países, os critérios para a escolha da mesma foram estabelecidos pela aplicabilidade da escala, o acesso a diferentes estudos, materiais e orientações sobre a mesma e pela fundamentação de estudos prévios que utilizaram a mesma escala de avaliação em contextos educacionais brasileiros destinados à primeira infância, a análise e relevância de resultados obtidos que forneceram importantes dados acerca da necessidade de aprimoramento tanto do trabalho como dos ambientes das instituições destinadas à primeira infância para que o referencial de qualidade estabelecido e normatizado em publicações oficiais pudesse ser alcançado.

Harms (2013), uma das autoras da ECERS-3, enfatiza a utilização da escala baseada na preocupação da garantia da melhoria da EI, mas principalmente pela relevância e estabelecimento de esforços que, de fato, garantam a qualidade da EI. Assim, o diálogo contínuo sobre a qualidade, a potencialidade de estudos comparativos e compartilhamento de ideias e informações entre educadores da infância ao redor do mundo todo representam aspectos fundamentais ao pesquisar e utilizar escalas de avaliação de ambientes infantis.

### 3.1 – Apresentação da ECERS-3

Para a realização desta pesquisa de análise da qualidade de ambientes educacionais infantis foi selecionada uma escala estadunidense utilizada mundialmente a *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition - ECERS-3*, que pode ser traduzida como Escala de Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis – Terceira edição. Esta escala possibilita, a partir da análise de condições e aspectos necessários ao atendimento de qualidade fundamentais ao desenvolvimento infantil, a observação e quantificação de indicadores específicos, podendo representar referência avaliativa de professores, diretores, supervisores, pesquisadores ou analistas pedagógicos internos ou externos às instituições de Educação Infantil.

Elaborada pelo Centro de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham – FPG, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill. A primeira versão da ECERS foi publicada e distribuída pelos Estados Unidos em 1980, alterando a dinâmica de qualidade nas salas de aula de Educação Infantil estadunidenses, a utilização da escala também foi fonte de subsídios para seu aprimoramento, que ocorreu em 1998 e resultou na publicação da ECERS-E, desenvolvida por Sylva, Melbhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart (2003), para ser utilizada com grupos de crianças de 2 anos e meio a 5 anos.

A ECERS-3, publicada em 2015, é apresentada como a revisão mais recente da escala e oferece inovações relacionadas ao conteúdo e aplicação da mesma, enquanto mantém duas das principais características do material, uma definição compreensível e global de qualidade e a observação enquanto fonte primária das informações sobre as quais se baseia a avaliação da qualidade dos ambientes educacionais infantis. Nesta versão considera-se somente o que é observado durante as três horas recomendadas para a aplicação e para a avaliação dos ambientes com a escala são analisados trinta e cinco itens, organizados em seis subescalas, sendo elas: I) Espaço e mobiliário; II) Rotinas de Cuidados Pessoais; III) Linguagem e Letramento; IV) Atividades de Aprendizagem; V) Interação; VI) Estrutura do Programa. Dentro de cada subescala existem de três a onze subitens a serem avaliados, de acordo com os critérios e indicadores estabelecidos para cada item e que podem receber índices de 1, correspondente a inadequado, 3 a mínimo, 5 bom e 7 excelente, sendo os índices 2, 4 e 6 intermediários sempre que os itens atingirem mais da metade dos critérios apresentados.

Nesta nova versão observa-se o cuidado com a organização dos espaços, das rotinas, das produções das crianças e da familiaridade das crianças com os contextos de participação, autonomia, colaboração ou privacidade, indicadores que podem fornecer informações que podem não ocorrer durante a observação, mas que representam a realidade analisada. Requer ainda mais atenção a como os professores usam os materiais para estimular a aprendizagem das crianças, além disso, esta é a primeira versão disponível em formato de E-book, viabilizando o acesso à escala, aos materiais de apoio, orientações de uso e pesquisa sobre a mesma.

A versão revisada da escala inovou ao atualizar suas considerações acerca de conceitos e fundamentações teóricas referentes ao desenvolvimento infantil, para a definição de currículos para a primeira infância e aos desafios escolares contemporâneos, como a utilização adequada da tecnologia, bem como saúde, segurança e recomendações de instalações. A concepção desta atualização ocorreu por meio da experiência de aplicação da ECERS-R e pelo aprimoramento de escalas e indicadores que não estavam funcionalmente avaliando a qualidade dos ambientes ofertados às crianças, além do contato direto com educadores e aplicadores que colaboraram como fonte de informações, bem como os programas de treinamento de aplicadores disponíveis em universidades estadunidenses.

### **3.2 – A utilização de escalas na avaliação de ambientes educacionais infantis brasileiros**

No Brasil, existem alguns trabalhos que apresentam pesquisas e estudos utilizando a ECERS e também a *Infant Toddler Environment Rating Scale – ITERS*, escala semelhante, todavia utilizada para a avaliação de ambientes educacionais para crianças com menos de trinta meses, adaptando-as à realidade brasileira, alguns deles nas áreas da Psicologia, Saúde e Educação Especial.

Não obstante, no campo da avaliação na Educação Infantil também se destacam alguns trabalhos. Em 2009 e 2010, a Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação do Brasil coordenou a pesquisa intitulada “A Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, neste estudo instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, em capitais das seis regiões brasileiras tiveram seus ambientes observados por meio destas escalas, justificando a escolha destas por

[...]contemplarem os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estão especializados por duas faixas etárias

que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e pré-escolas, abrangem uma grande variabilidade de situações, e contam com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores, sendo um deles já traduzidos para o português. Estes instrumentos foram então adaptados para a pesquisa e reformatados. (CAMPOS, 2010, p. 35)

A equipe desta pesquisa da Fundação Carlos Chagas foi coordenada por Maria Malta Campos e contou com a colaboração de equipes formadas nas universidades públicas de cada capital e apresentaram nos resultados da pesquisa dados e informações que:

[...]reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade. (CAMPOS, 2010, p. 401)

Pode-se constatar, assim, que a avaliação da qualidade dos ambientes educacionais vai além das expressas nas estruturas físicas que compõem o ambiente escolar, sendo asseguradas as observações das interações de todos os sujeitos e participantes da comunidade didática, bem como da garantia de planejamentos, atividades e situações que propiciem experiências de qualidade para todo o grupo, tanto no que se refere às questões educacionais, quanto aos momentos de cuidado, tão necessários e fundamentais ao desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil. Contudo, é preciso ressaltar que a utilização e aplicação das escalas pressupõem planejamento, formação, levantamento prévio de dados relativos à organização e composição do grupo, bem como informações de identificação do mesmo. A fidedignidade dos dados pode ser analisada e realizada por meio de anotações extras, bem como por meio da comparação dos dados, quando a aplicação das escalas for realizada por mais de um observador.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a utilização das escalas é a viabilidade de adaptação a diferentes realidades, de acordo com os aspectos culturais ou organizacionais das instituições de atendimento à infância, como por exemplo os relativos às horas de descanso ou sono em instituições de atendimento em horários parciais ou integrais. Entretanto, um fator dificultador para a utilização das escalas é a indisponibilidade de uma tradução oficial do material para o português brasileiro, sendo necessária a utilização da escala a partir do inglês ou adaptação a partir da versão para o português de Portugal.

Por fim, para o desenvolvimento desta pesquisa sobre a avaliação de ambientes institucionais infantis também foram analisadas as pesquisas e estudos exploratórios com a ECERS-E realizados a fim de verificar sua precisão e validação no contexto sociocultural brasileiro.

Por meio de pesquisa bibliográfica foi possível constatar que os primeiros trabalhos utilizando a escala ECERS no Brasil foram realizados sob orientação da Prof. Dra. Maria Ignez Campos de Carvalho, docente do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo – USP, campus de Ribeirão Preto – São Paulo, ainda no fim da década de 1990.

Em 2001, Rosângela de Assis Furtado, publica sua dissertação de mestrado “A Avaliação de Ambientes Educacionais Coletivos para pré-escolares” (FURTADO, 2001), que representa o primeiro trabalho desenvolvido com a aplicação da escala ECERS desenvolvido no Brasil. A pesquisadora conclui, por meio dos resultados apresentados, que a escala possui um alto nível de concordância entre os observadores, entretanto os resultados atingidos estão distantes dos considerados ideais de acordo com a pontuação da escala.

O trabalho de Furtado (2001) é retomado no estudo de Oliveira et al (2003) intitulado “A Avaliação de ambientes educacionais infantis”, com o intuito de analisar a precisão de uso das escalas ECERS e ITERS nas instituições de EI no Brasil. Estes estudos foram realizados na cidade de Ribeirão Preto, no interior do Estado de São Paulo, observando instituições filantrópicas, municipais, uma universitária e privadas, apresentando precisão das análises, com altos índices de concordância entre os diferentes observadores – avaliadores.

Assim, como a própria trajetória da Educação Infantil brasileira, a dificuldade em transpor a relação quantidade x qualidade no atendimento em instituições destinadas às crianças pequenas e a afirmação de práticas pedagógicas que possam garantir a qualidade dos ambientes de Educação Infantil, sobretudo nas escolas públicas, representam ainda questões recentes, porém necessárias ao aprimoramento dos sistemas de educação.

Deste modo, considera-se relevante a realização de estudos minuciosos sobre a utilização, viabilidade, precisão e fidedignidade dos dados obtidos por meio da utilização da ECERS-3 para a observação da realidade brasileira e capazes de corroborar e permitir não somente a avaliação de ambientes educacionais infantis, mas principalmente a garantia de oportunidades de oferta e fomento à situações concretas e significativas de desenvolvimento do conhecimento pelas e para as

crianças brasileiras, respeitando as características de cada região do país, bem como a implementação da BNCC, enquanto marco legal de garantia de equidade educacional e de oportunidades nas escolas dedicadas à primeira etapa da Educação Básica.

Não obstante, encontramos em afirmações como a de Popp (2015, p.144) de que a “ITERS-R pode ser um instrumento promotor do debate acerca das boas práticas em Educação Infantil, inclusive problematizando o próprio conceito de qualidade”, uma oportunidade para ampliar as possibilidades não só de avaliação, mas de conceituação de todo o processo avaliativo educacional a ser realizado nas escolas de Educação Infantil, que o trabalho com experiências significativas é essencial para a inserção de uma cultura escolar que seja capaz de transcender e romper os limites impostos pelos espaços internos das instituições de atendimento às crianças e sejam capazes de construir uma comunidade didática que una crianças, educadores, professores, gestores, pais e comunidade em geral, para que a escola de Educação Infantil seja concebida enquanto instituição primordial e necessária ao desenvolvimento humano em sua fase de maior potencialidade, conforme explicitado na obra “Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil”, a avaliação dos ambientes educacionais infantis deve garantir que estes sejam constituídos enquanto

[...] uma comunidade do conhecimento, em que a mente e sensibilidade são compartilhadas. É um lugar para aprender em conjunto sobre o mundo real, e sobre mundos possíveis da imaginação. Deve ser um lugar onde os jovens descubram os usos da mente, da imaginação, dos materiais e aprendam o poder de fazer coisas em conjunto. É um palco, um museu feito pelo esforço próprio, ou um fórum, tanto quanto é uma sala de aula; e deve ser fácil de transformá-lo de uma dessas funções para outra. (CEPPI, 2013, p.145)

Ao ampliar as discussões acerca da implementação de reformas educacionais o estudioso José Gimeno Sacristán ao referir-se à qualidade expõe:

Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas políticas educacionais. (SACRISTÁN, 1996, p.63)

Deste modo, neste momento de grandes mudanças, expectativas e novidades, que marcarão a história da Educação Infantil brasileira, consideramos o trabalho desenvolvido por meio desta pesquisa de qualidade de ambientes educacionais com a aplicação da escala ECERS-3 uma possibilidade para a avaliação e compreensão das necessidades de mudanças significativas para o planejamento,

reflexão e práxis, mas principalmente, acerca das definições e reorganizações de contextos, rotinas e experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições. Que por meio de um olhar mais criterioso e direcionado aos indicadores de qualidade pré-estabelecidos e pela transformação dos ambientes infantis seja possível a promoção e oferta de experiências educativas significativas, conforme normatizadas pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e corroboradas pela BNCC-EI (BRASIL, 2018), nas quais as interações e brincadeiras sejam os eixos norteadores do trabalho docente e que garantam às crianças papel ativo e central do processo de aprendizagem.

Para que tais mudanças de perspectiva e busca pela qualidade educacional possam alterar significativamente a história educacional das crianças brasileiras, com o objetivo de garantir que crianças de norte a sul de um país de dimensões continentais, como o nosso, e que elas, crianças, possam encontrar nas escolas de Educação Infantil, sobretudo públicas, um espaço para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, por meio de práticas, interações, vivências e experiências significativas e que sancionem todos os direitos de aprendizagem especificados e garantidos por meio da implementação da BNCC - EI (BRASIL, 2018).

### **3.3 – A Avaliação da Qualidade de Ambientes Educacionais Infantís do Sistema Municipal de Araçatuba**

#### **3.3.1 – Educação Infantil em Araçatuba**

A origem da EI no município de Araçatuba foi marcada pela publicação da Lei Municipal n.º 515, em 1959, por meio da qual a Câmara Municipal de Araçatuba promulga a denominação do primeiro parque infantil a ser instalado pelo poder municipal, o Parque Infantil “Camila Tomashinsky”, nome este que até os dias de hoje refere-se a uma EMEB de EI do município. Na mesma lei também ficam estabelecidos o quadro fixo de funcionários para atuarem nos parques infantís, sendo eles: uma diretora, quatro professoras de recreação infantil, um professor de Educação Física e jogos, um servente e um porteiro zelador. A referida lei estabelece ainda as atribuições legais de cada cargo e em seu artigo 3º dispõe acerca do trabalho docente:

b- As professoras de Recreação Infantil deverão ser especializadas em recreação da infância e ter conhecimentos básicos de sua psicologia, competindo-lhes dar assistência geral e orientação psíquico-pedagógica às crianças;

Ainda que a década de 1970 foi um período de expansão e urbanização para Araçatuba, movimento acompanhado pela criação de escolas públicas e privadas. O Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba - SMEA é instituído oficialmente em 1997

e em 1999 acontece a municipalização do SMEA, processo que só se concretiza efetivamente em 2007. E, somente em 2009, é publicada a lei com a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira do Magistério Público de Araçatuba.

As modificações ocasionadas pela aprovação do novo Plano de Carreira contribuíram em grande parte para o aprimoramento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a EI no município, principalmente em virtude da estruturação da Equipe de Orientação Pedagógica do Núcleo de Educação Infantil, possibilitando a sistematização didático-pedagógica da EI, bem como a organização de um projeto formativo específico para as equipes de EI, principalmente com o trabalho com o projeto “Fazer em Cantos” que mais tarde passou a ser uma proposta pedagógica específica para a EI.

A proposta pedagógica foi fundamentada pelos estudos de Zabalza (1998), acerca das múltiplas possibilidades de ação e interação nas escolas de EI; Edwards, Gandini e Forman (1999), ao compreenderem o espaço como um elemento essencial do contexto educativo, seguindo as orientações pedagógicas específicas para a primeira infância, principalmente os RCNEI (BRASIL, 1998), o foco do trabalho com a educação da infância foi o desenvolvimento da autonomia, cooperação, espaços educadores, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade escolar, gradativamente ampliando as proposta para outras unidades escolares.

Da mesma maneira, as expectativas oriundas das mudanças que ocorrerão nos próximos anos na Educação Infantil em virtude de ações como a implementação da BNCC - EI (BRASIL, 2018), a adoção do Currículo Paulista e a inclusão progressiva da Educação Infantil nas avaliações externas nacionais com a primeira aplicação por amostragem da Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI, o SME, pela atuação do Núcleo de Orientação Pedagógica da Educação Infantil, dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, educadores, agentes de desenvolvimento infantil e profissionais de apoio atuantes nas mais de trinta EMEB dedicadas a esta etapa da Educação Básica ainda buscam uma identidade para o EI municipal de Araçatuba.

Assim como as ações para o aprimoramento das práticas pedagógicas municipais para a primeira infância, esta pesquisa é fruto da busca pelo respaldo e valorização do trabalho das equipes pedagógicas e de apoio das instituições de EI, bem como pela defesa de uma perspectiva de educação destinada à infância que priorizem as potencialidades do desenvolvimento infantil proporcionadas por

ambientes planejados, pela intencionalidade das práticas educativas, experiências significativas, que considerem e garantam os direitos fundamentais de aprendizagem das crianças.

E, mesmo que a história desta etapa educacional no município seja recente, muitas mudanças foram concretizadas, contudo, sem dados objetivos acerca da qualidade dos ambientes educacionais da primeira infância, embora a trajetória da educação brasileira seja fruto de processos democráticos muito recentes, ainda é central o embate social envolvendo quantidade x qualidade.

Ainda que o SMEA tenha sido foco de estudos e pesquisas relevantes ao desenvolvimento de práticas significativas, como em: “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: Perspectivas, desafios e formação de identidade”, Mendes (2013); “Educação Literária na Educação Infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP)” de Silveira (2014); “A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos” de Pessoa (2015); e “A temática ambiental na Educação Infantil: caminhos para a construção de valores”, Bissaco (2017). Existe uma lacuna entre o fazer das escolas e a pesquisa acadêmica, em virtude da escassez de espaços e parcerias para pesquisas com este fim, principalmente promovidas por iniciativas das universidades públicas, deste modo, *a priori* esta é a razão pela qual, até agora, não existem produções que discutam ou analisem a qualidade da escola de EI de forma objetiva, por meio de indicadores claros, que indiquem os aspectos a serem considerados para a qualidade dos ambientes e contextos educacionais infantis no município e que auxiliem de forma reflexiva a construção dos planos político-pedagógicos das instituições de EI.

Neste sentido apresentamos as etapas de aplicação da ECERS-3 em oito EMEB de Araçatuba, a aplicação das escalas ocorreu entre os meses de março e maio de 2019 e contou com a colaboração de uma aplicadora externa, que replicou o uso da escala em cada uma das turmas. É importante ressaltar que a colaboradora tem formação pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, graduação em Letras – habilitação Inglês/Português e suas respectivas literaturas pela Universidade do Mato Grosso do Sul – UFMS, onde foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – CNPq/UFMS e em Pedagogia pela Universidade de Franca – UNIFRAN. Possui experiência na área educacional, mas não na atuação na EI do município avaliado. Desta forma, mesmo com a realização do treinamento para a aplicação da escala, a perspectiva da colaboradora considerou prioritariamente os indicadores especificados em cada uma

das subescalas por não estar familiarizada às rotinas, expectativas e desenvolvimento das atividades cotidianas das EMEB de EI do município.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNESP – Campus Bauru, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, representada pela Secretária Prof.<sup>a</sup> Silvana Sousa e Souza, a autorização para a coleta de dados nas escolas. A resposta afirmativa foi recebida no dia 7 de março de 2019. Então a equipe gestora das unidades escolares foram procuradas para que autorizassem a realização da pesquisa. Além de uma explanação acerca dos procedimentos e expectativas para a aplicação da escala, as equipes receberam uma cópia da autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos professores e uma cópia do resumo do projeto de pesquisa, nenhuma das escolas se recusou a participar da pesquisa, as turmas foram escolhidas de acordo com as necessidades de adequação ao calendário e rotinas das instituições escolares.

No total foram avaliadas seis turmas do período da manhã e duas turmas do período da tarde, respeitando o tempo mínimo de observação de três horas, considerando-se tempo adicional para a análise de materiais e espaços de coordenação motora ampla. Para a aplicação da escala foram adotados os seguintes procedimentos:

- A observação aconteceu durante a parte da rotina mais ativa, após a entrada e geralmente até a última refeição antes do horário da saída ou mudança para a turma do contraturno;
- Foram examinados os materiais utilizados, disponibilizados e os espaços de atividade de coordenação motora ampla;
- Em todas as turmas foram observadas rotinas de cuidados pessoais e alimentação;
- Houve a preocupação para que o ambiente da turma fosse afetado o menos possível pela presença das pesquisadoras;
- Utilização de expressões neutras com educadores e crianças;
- Cada pesquisadora portava uma folha de identificação, para coletar informações sobre a turma; uma folha de avaliação para anotar as pontuações para cada indicador; e a tradução da escala a leitura de cada um dos indicadores presentes nas subescalas ou das observações de esclarecimentos de itens e pontuações.

Após a aplicação das escalas eram realizadas reuniões para uma análise compartilhada dos resultados e das observações acerca dos ambientes educacionais infantis. Então era preenchida a folha de perfil com as pontuações obtidas pela aplicação da escala pelas duas pesquisadoras. Finalizadas as folhas de perfil foram comparados os dados e realizadas as análises de acordo com as hipóteses e problemas de pesquisa.

Por conseguinte, para a realização desta pesquisa e aplicação da escala o critério utilizado para a escolha das oito escolas analisadas foi pautado na observância da última mudança significativa para o trabalho pedagógico desenvolvido no SMEA para a EI, a proposta pedagógica “Fazer em Cantos”. Para a aplicação da escala e análise de resultados as escolas foram organizadas em dois grupos distintos *A* e *B*. Para compor o grupo de escolas *A* foram selecionadas as quatro primeiras escolas a desenvolver a proposta pedagógica “Fazer em Cantos”, enquanto esta ainda configurava como um projeto pedagógico, até o encerramento da proposta. No grupo *B* foram organizadas quatro escolas que não foram orientadas pela proposta pedagógica.

Alguns pontos a serem considerados nas análises dos resultados acerca das especificidades do quadro do magistério do município são a transitividade existente na lotação dos docentes, coordenadores pedagógicos e diretores nas diferentes unidades escolares, tanto da EI quanto do EF; a disseminação de boas práticas realizadas; a garantia de horários e oportunidades de formação continuada e remunerada em trabalho, todas garantidas pelo plano de carreira do magistério municipal; a convocação de todos os coordenadores pedagógicos da EI para formações e visitas técnicas durante a vigência da proposta, mesmo aqueles das escolas que não participavam do Fazer em Cantos; e, por fim, a forma como a proposta pedagógica foi pouco a pouco dissipada das formações docentes, em virtude, principalmente, de direcionamentos políticos e financeiros, contudo este não é o foco desta análise.

### **3.3.2 – Uma experiência de avaliação com a ECERS-3 em Araçatuba**

Assim, as escolas ficaram organizadas de forma que o grupo *A* foi constituído pelas escolas 1A, 2A, 3A e 4A; enquanto ao grupo *B* pertenciam as escolas 1B, 2B, 3B e 4B.

Nesta experiência de avaliação de ambientes educacionais infantis, por meio da aplicação da escala ECERS-3 foram aferidas turmas de crianças entre quatro e cinco anos, de oito escolas de EI de um mesmo sistema municipal de ensino. O pressuposto adotado para a pesquisa foi o de que as práticas significativas advindas da antiga proposta pedagógica refletem diretamente na qualidade dos ambientes educacionais avaliados, o que resultaria em índices mais elevados para o grupo A. Contudo, por meio da aplicação da escala alguns fatores são fundamentais para considerar-se os resultados obtidos, como por exemplo, a infraestrutura dos prédios das instituições de educação, que em sua maioria não foram projetados para a EI e a formação e perfil dos profissionais atuando com as turmas, bem como o número de crianças atendidas em cada uma das turmas.

Quadro 6 – Subescalas e Indicadores avaliados na ECERS-3.

<b>Subescalas</b>	<b>Indicadores</b>
I. Espaço e Mobiliário	1. Espaço interno. 2. Mobiliário para cuidados, brincadeiras e aprendizagem. 3. Organização do espaço para brincar e aprender. 4. Espaço para privacidade. 5. Exposição de materiais para crianças. 6. Espaço para brincadeiras de motricidade ampla. 7. Equipamento para motricidade ampla.
II. Rotinas de Cuidados Pessoais	8. Refeições/ lanches. 9. Cuidados de banheiro/ troca de fraldas. 10. Práticas de saúde. 11. Práticas de segurança.
III. Linguagem e Letramento	12. Auxiliar as crianças a expandir o vocabulário. 13. Encorajar as crianças a usar a linguagem. 14. Educadores usam livros com as crianças. 15. Encorajar as crianças a usar livros. 16. Tornar-se familiarizado(a) com a escrita.
IV. Atividades de Aprendizagem	17. Motricidade fina. 18. Arte. 19. Música e movimento. 20. Blocos. 21. Jogos de representação. 22. Natureza/Ciência. 23. Materiais e atividades matemáticas. 24. Matemática em eventos do cotidiano. 25. Compreender a escrita dos numerais.

	26. Promoção da aceitação da diversidade. 27. Uso apropriado da tecnologia.
V. Interação	28. Supervisão em motricidade ampla. 29. Ensino e aprendizagem individualizados. 30. Interação entre equipe-criança. 31. Interação entre crianças. 32. Disciplina.
VI. Estrutura do Programa	33. Tempo de transição e espera. 34. Brincadeiras livres. 35. Atividades coletivas para brincar e aprender.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da ECERS-3, 2019.

Figura 1 – Folha de identificação

**FOLHA DE PONTUAÇÃO**  
*Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3)*  
Thelma Harms, Richard M. Clifford, and Debby Cryer

<p>Observador: _____</p> <p>EMEB: _____</p> <p>Turma: _____</p> <p>Professora: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Horário</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> </tr> <tr> <td>Nº de funcionários presentes</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nº de crianças presentes</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Número mais alto permitido em uma turma de uma só vez: _____</p> <p>Número de crianças matriculadas: _____</p> <p>Maior número de crianças presentes durante a observação: _____</p> <p>Número de crianças com menos de 3 anos nesta turma: _____</p> <p>Alguma criança da turma possui alergia alimentar? _____</p> <p>Alguma família tem preferencias alimentares? _____</p>	Horário						Nº de funcionários presentes						Nº de crianças presentes						<p>Data da observação: ( ___/___/___ )</p> <p>Nº de crianças com deficiência identificada: _____</p> <p>Tipos de deficiências: <input type="checkbox"/> física/ sensorial <input type="checkbox"/> cognitiva/ linguística <input type="checkbox"/> social/ emocional <input type="checkbox"/> outra: _____</p> <p>_____</p> <p>Data de nascimento das crianças matriculadas: Mais nova: ( ___/___/___ ) Mais velha: ( ___/___/___ )</p> <p>Horário em que a observação começou: ____:____</p> <p>Horário em que a observação terminou: ____:____</p> <p>Qual(is) espaço(s) é/são utilizado(s) para atividades de motricidade ampla nesta turma? _____</p> <p>Quais espaços de motricidade ampla são utilizados mais frequentemente (internos ou externos)? _____</p>
Horário																			
Nº de funcionários presentes																			
Nº de crianças presentes																			

Fonte: Tradução da autora, 2019.

Figura 2 – Folha de perfil de turma.

ECERS-3 Perfil - Escala de Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis			
EMEB			
Professora:		Turma:	
1ª Observação:	( / / 2019)	Observadora 1:	
2ª Observação:	( / / 2019)	Observadora 2:	

	1	2	3	4	5	6	7	
<b>I. Espaço e Mobiliário</b> (1-7) Obs. 1      Obs. 2 <input type="text"/> <input type="text"/> Média da Escala	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	1. Espaço interno 2. Mobiliário para cuidados, brincadeiras e aprendizagem 3. Organização do espaço para brincar e aprender 4. Espaço para privacidade 5. Exposição de materiais para crianças 6. Espaço para brincadeiras de motricidade ampla 7. Equipamentos para motricidade ampla
<b>II. Rotinas de Cuidados Pessoais</b> (8-11) <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	8. Refeições/ lanches 9. Cuidados de banheiro/ troca de fraldas 10. Práticas de saúde 11. Práticas de Segurança
<b>III. Linguagem e Letramento</b> (12-16) <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	12. Auxiliar as crianças a expandirem o vocabulário 13. Encorajar as crianças a usar a linguagem 14. Educadores usam livros com as crianças 15. Encorajar as crianças a usar livros 16. Tornar-se familiarizado com a escrita
<b>IV. Atividades de Aprendizagem</b> (17-27) <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	17. Motricidade fina 18. Arte 19. Música e movimento 20. Blocos 21. Jogo de representação 22. Natureza/ciência 23. Materiais e atividades matemáticas 24. Matemática em eventos do cotidiano 25. Compreender a escrita dos numerais 26. Promoção da aceitação e diversidade 27. Uso apropriado da tecnologia
<b>V. Interação</b> (28-32) <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	28. Supervisão em motricidade ampla 29. Ensino e aprendizagem individualizados 30. Interação entre equipe-criança 31. Interação entre pares 32. Disciplina
<b>VI. Estrutura do Programa</b> (33-35) <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	33. Tempo de transição e espera 34. Brincadeiras livres 35. Atividades coletivas e brincadeiras e aprendizagem
<b>Pontuação Média da Subescalas</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	ESPAÇO E MOBILIÁRIO ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL LINGUAGEM E LETRAMENTO ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INTERAÇÃO ESTRUTURA DO PROGRAMA

### 3.3.3 – Descrição e análise dos dados

Para a análise dos resultados, além das orientações do próprio material, a comparação e verificação de resultados pelas duas aplicadoras, as referências de trabalhos e estudos prévios que utilizaram versões anteriores da escala em realidades brasileiras, foram utilizados os materiais de apoio para a tabulação de dados como a folha de pontuação e a folha de perfil da turma. Assim, por meio das análises de resultados e cruzamento de dados a média geral obtida para as escolas deste SMEA corresponde à média  $M=3,04$ .

A média apresentada está abaixo dos 50% da pontuação total da escala, correspondendo ao nível básico de qualidade, contudo, ainda assim, conceitua-se um pouco acima da média obtida por meio da aplicação da versão da ECERS por Carvalho e Pereira (2008).

Os resultados obtidos para cada turma das oito instituições de EI, considerando-se cada uma das subescalas e seus indicadores são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Médias obtidas nas subescalas por cada unidade escolar.

	<b>1A</b>	<b>2A</b>	<b>3A</b>	<b>4A</b>	<b>1B</b>	<b>2B</b>	<b>3B</b>	<b>4B</b>
<i>SUBESCALA I</i>	2,78	3,9	3,42	4,28	2,78	3,7	2,71	1,95
<i>SUBESCALA II</i>	4	4,37	4,37	3,12	3	4,37	4,12	3,5
<i>SUBESCALA III</i>	3,7	2,9	2,8	3	3,1	4,9	4,2	4,1
<i>SUBESCALA IV</i>	1,77	1,76	1,99	1,54	1,31	2,3	1,85	1,35
<i>SUBESCALA V</i>	1,5	3,9	2,8	2,1	2,5	4,7	3,1	4,2
<i>SUBESCALA VI</i>	3,33	3,83	2,66	2,31	1,98	4,1	2,45	1,8

Fonte: Elaboração da autora: 2019

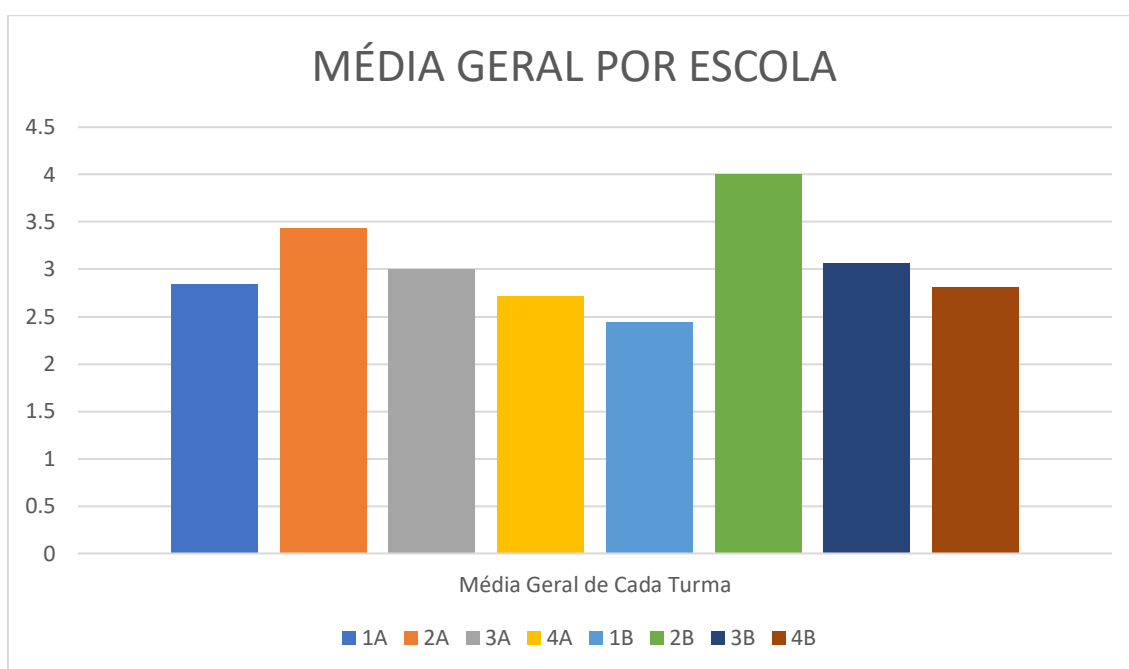
Analisando-se os resultados pôde-se constatar que as médias obtidas foram semelhantes em ambos os grupos, refutando o pressuposto acerca da influência da proposta pedagógica anterior. As pontuações médias totais entre as escolas variaram entre  $M= 2,45$ , correspondente ao nível de qualidade intermediário entre inadequado e mínimo e  $M=4,01$  entre mínimo e bom.

A pontuação mais baixa,  $M=1,31$ , está relacionada à subescala IV – Atividades de Aprendizagem e foi obtida pela unidade escolar 1B; e a pontuação mais alta,  $M=4,9$ , da unidade escolar 2B refere-se à subescala III – Linguagem e

Letramento. Considerando os resultados obtidos com a subescala IV – Atividades de Aprendizagem, nenhuma das instituições escolares avaliadas apresentou resultado acima de 50% do total, o que implica dizer que em nenhuma instituição foram atendidos os indicadores mínimos de qualidade, principalmente em virtude das especificidades apresentadas em relação às atividades tecnológicas.

A subescala que apresenta as melhores pontuações gerais é a II – Rotinas e Cuidados Pessoais, variando suas médias de pontuação entre  $M=3$  e  $M=4,7$ , o que resulta em níveis de qualidade considerados entre mínimo e bom.

Figura 3 – Média geral obtida por cada unidade escolar



Fonte: Elaboração da autora: 2019

A seguir, de forma descritiva, são apresentadas as especificidades de cada uma das seis subescalas, explicitando os aspectos analisados para cada um dos indicadores de qualidade e salientando as dificuldades dos ambientes estudados ao realizar-se uma análise comparativa dos resultados de acordo com as médias de resultados obtidos nas subescalas e para a definição de propostas de intervenções necessárias a cada um deles de acordo com as referências apontadas para cada um dos indicadores.

## I. Espaço e Mobiliário

Nesta subescala foram avaliados sete itens e cada um deles apresentava indicadores que gradualmente convertiam-se nas pontuações dos ambientes oferecidos às turmas de acordo com cada um dos aspectos analisados, sendo eles:

1) **Espaço interno** – a adequação espacial referente à relação espaço x quantidade de crianças; controle de ventilação, iluminação e temperatura do ambiente; condições de preservação e manutenção dos espaços; durabilidade e facilidade de higienização das superfícies dos espaços; e acessibilidade dos espaços às crianças e adultos portadores de deficiência.

2) **Mobiliário para cuidados, brincadeiras e aprendizagem** - quantidades e adequação dos mobiliários destinados às rotinas de cuidados, brincadeiras e atividades; as condições de uso, manutenção e adequação de tamanho do mobiliário de acordo com cada faixa etária; a diversidade de peças do mobiliário destinado a atividades específicas; disponibilidade de mobiliário macio; condições de higiene e conservação do mobiliário.

3) **Organização do espaço para brincar e aprender** – áreas de brincar organizadas de acordo com os tipos de brincadeiras propostas; separação entre os espaços destinados às atividades silenciosas e ruidosas; espaços que favorecem a supervisão adequada por parte dos adultos; áreas de brincar acessíveis às crianças portadoras de deficiências; e organização espacial de acordo com as necessidades de cada tipo de atividade/brincadeira.

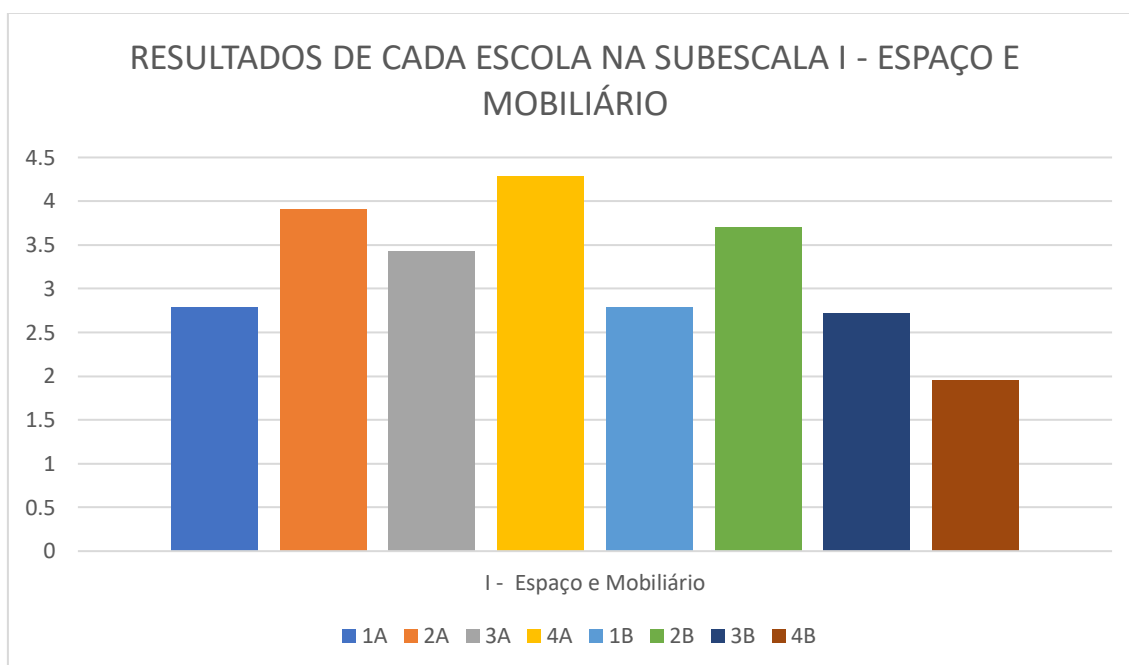
4) **Espaço para privacidade** – espaços que oportunizem o brincar individual ou em duplas; possibilidade de autonomia para que a criança organize brinquedos em áreas mais privadas; espaço interno onde a escolha por privacidade da criança seja respeitada; proteção, por parte dos adultos, sobre a escolha da criança por privacidade.

5) **Exposição de materiais para crianças** – exposição de materiais relacionados aos atuais temas de interesse das crianças; exposição de produções das crianças e utilização das mesmas para encorajar conversas entre elas; os materiais e produções expostas são utilizados pela equipe para interagir com as crianças; disposição de trabalhos tridimensionais criados pelas crianças; e exposição dos mesmos nos espaços.

6) **Espaço para brincadeiras de motricidade ampla** – espaços espaçosos e suficientes para o desenvolvimento de atividades específicas de motricidade ampla; disponibilidade de espaços para brincadeiras agitadas e uso de brinquedos com rodas; espaços que apresentam superfícies duras e macias e são convenientemente protegidos; acesso a bebedouros e banheiros, bem como aos materiais a serem utilizados; áreas seguras para as crianças; utilizações dos espaços por pelo menos trinta minutos durante a observação.

7) **Equipamentos para motricidade ampla** - utilização dos equipamentos por pelo menos trinta minutos; ampla variedade de equipamentos; adequação à faixa etária; preocupação com medidas de segurança necessárias; disponibilidade de equipamentos que estimulam pelo menos sete diferentes habilidades; quantidade suficiente de equipamentos para manter todas as crianças envolvidas; realização de adaptações necessárias às crianças portadoras de deficiências, caso seja necessário; e oferta de equipamentos que encorajam habilidades mais avançadas e apropriadas a cada idade.

Figura 4 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala I – Espaço e Mobiliário



Fonte: Elaboração da autora: 2019

Considerando os indicadores de qualidade de cada um dos itens e a análise das pontuações obtidas para a proposição de intervenções necessárias para a garantia da qualidade nos ambientes de cada uma das instituições, observou-se que

a média de resultado obtida na análise da subescala I – Espaço e Mobiliário foi a média  $M=3,19$ , um resultado um pouco acima do mínimo do pretendido. Algumas ações necessárias às instituições para que este resultado alcançasse números relacionados às referências de resultados de qualidade considerados bom ou excelente, tomando como referência a turma da escola 4B, que nesta subescala obteve o menor resultado,  $M=1,95$ .

## II. Rotinas de Cuidados Pessoais

Nesta subescala, os momentos, espaços e interações avaliados e seus indicadores para obtenção dos resultados relacionados à avaliação da qualidade foram:

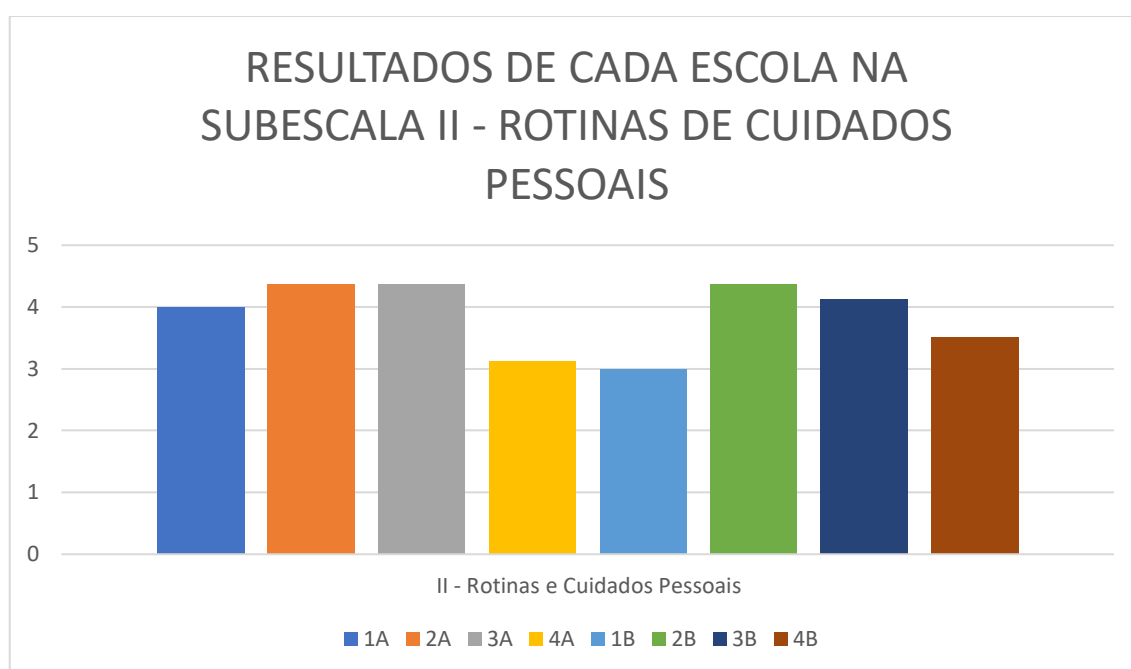
8) **Refeições/lanches** – a frequência e flexibilidade dos horários de alimentação das crianças, que não poderia ultrapassar o intervalo de três horas; o respeito aos valores nutricionais apropriados a cada refeição; o cumprimento de medidas sanitárias necessárias nos momentos de alimentação; oferta de um ambiente de atmosfera calma e interações sociais agradáveis entre adultos-crianças e crianças-crianças; práticas de incentivo de participação ativa e autônoma das crianças no momentos de alimentação com a supervisão dos adultos.

9) **Cuidados de banheiro/ troca de fraldas** – Horários de utilização dos banheiros individualizados, de acordo com as necessidades de cada criança; banheiros adequados ao tamanho das crianças e que permitem a autonomia sempre que possível; acesso às provisões necessárias como sabão e papel ou rápida reposição dos mesmos; cumprimento das exigências de higiene necessárias; supervisão agradável e individualizada dos momentos de cuidado pessoal das crianças.

10) **Práticas de saúde** – realização sistemática de procedimentos de higiene e cuidado com as crianças, como a utilização de álcool gel, limpeza do nariz das crianças e descarte adequado de lenços e papéis, auxiliando e incentivando práticas de higiene adequadas às crianças; procedimentos de higienização nos momentos de soneca, como troca de lençóis e distância de no mínimo quarenta e cinco centímetros entre berços, colchonetes ou camas de cada criança; equipe é positiva com as crianças enquanto estas realizam suas atividades de higiene; e encorajam práticas de saúde por meio do exemplo, cartazes, imagens, lembretes ou instruções de práticas saudáveis necessárias disponíveis nos espaços utilizados pelas crianças.

11) **Práticas de segurança** – Os espaços internos ou externos não oferecem grandes riscos lesões às crianças; a equipe organiza a supervisão dos espaços de acordo com os riscos relativos e de acordo com as características das crianças; a equipe evita potenciais comportamentos perigosos; e antecipa e previne problemas de segurança.

Figura 5 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala II – Rotinas de Cuidados Pessoais



Fonte: Elaboração da autora: 2019

Na análise dos resultados desta subescala a instituição 1B foi a que apresentou o menor resultado,  $M=3$ , considerado o mínimo nos critérios de qualidade exigidos e que esta representa a subescala com as melhores pontuações, justamente pela natureza de seus indicadores, relacionados principalmente ao bem estar físico das crianças, uma das maiores preocupações das instituições de EI.

### III. Linguagem e Letramento

Nesta subescala foram avaliados momentos utilizados para auxiliar as crianças a expandir o vocabulário, encorajar as crianças a usar a linguagem, em que os educadores utilizam livros com as crianças, em que as crianças são encorajadas a utilizar os livros e a tornarem-se familiarizadas com a escrita, os itens avaliados foram:

12) **Auxiliar as crianças a expandirem o vocabulário** – A equipe utiliza vasto vocabulário acerca dos temas e com as conversas com as crianças; utilizam vocabulário específico de acordo com o contexto e introduz novas palavras de acordo com os novos tópicos ou temas; aproveitam oportunidades possibilitadas pelos materiais ou experiências para a introdução de novas palavras; é explicado às crianças o significado das palavras desconhecidas, de modo que as crianças consigam compreender; adequação dos contextos comunicativos de acordo com as necessidades linguísticas das crianças quando necessário, como a utilização de LIBRAS ou tecnologia computacional.

13) **Encorajar as crianças a usar a língua** – Incentivo à comunicação verbal das crianças por meio de perguntas que exigem respostas longas e/ou de acordo com o interesse das mesmas; conversa entre equipe-criança e criança-criança; oportunidades de maximização das habilidades comunicativas individuais das crianças; incentivo à comunicação nos momentos de brincadeiras de motricidade amplas, livres e rotinas; equipe auxilia a comunicação criança-criança; as conversas entre equipe-criança vão além das temáticas relacionadas ao contexto de aula e materiais.

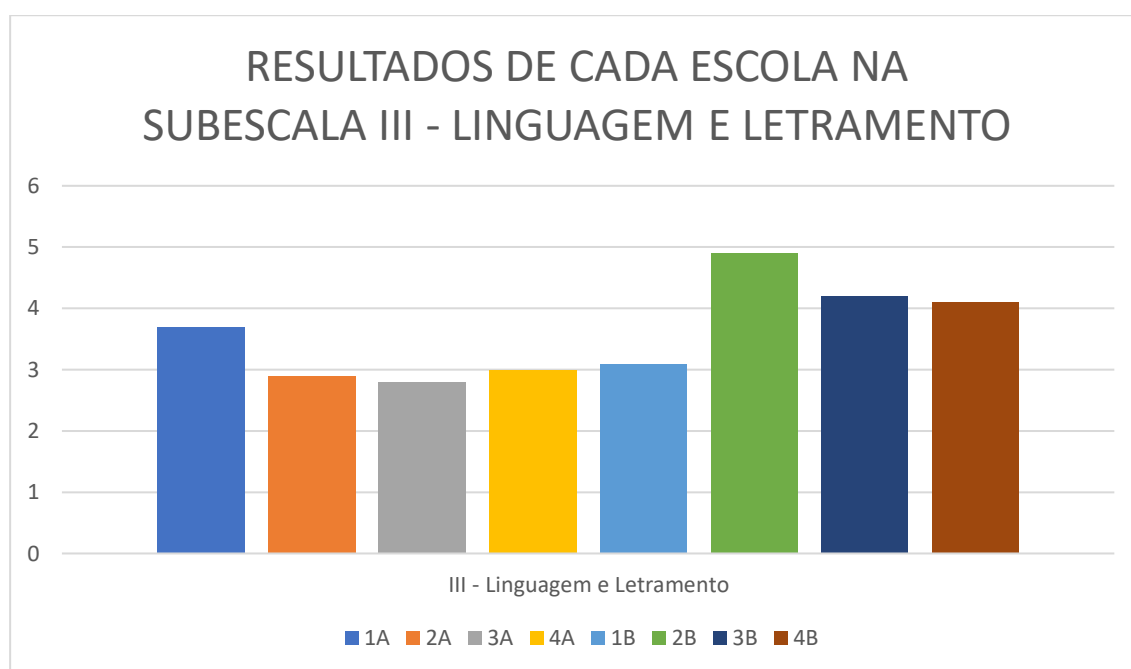
14) **Educadores usando livros com as crianças** – A hora da leitura é organizada para encorajar o interesse das crianças; a equipe demonstra interesse e prazer com os livros, realizando leitura para todo o grupo, grupos pequenos ou individualmente com as crianças; os livros lidos e utilizados com as crianças são adequados à faixa etária e se relacionam aos temas atuais da sala de aula; a equipe e a criança discutem o conteúdo da leitura de forma que interessa às crianças; livros são utilizados informalmente com as crianças; a equipe utiliza livros para responder às perguntas das crianças e fornecer informações sobre as quais as crianças estão curiosas.

15) **Encorajar as crianças a usarem os livros** – há uma ampla seleção de livros; a maior parte dos livros está exposta para encorajar o uso, organizados em um centro de interesse específico e acessível às crianças por pelo menos uma hora durante a observação; as crianças mostram interesse pelos livros e a equipe atua positivamente quando as crianças escolhem utilizar os livros independentemente; ao menos cinco livros se relacionam ao tema atual ou atividades desenvolvidas pela turma.

16) **Tornar-se familiarizado com a escrita** – Os nomes das crianças impressos são utilizados na sala de aula; materiais escritos estão combinados com

imagens e se relacionam aos atuais temas apresentando uma variedade de palavras; a equipe escreve o que a criança diz de forma a despertar o interesse das crianças; a equipe lê o que está escrito para as crianças; equipe frequentemente indica letras ou palavras enquanto lê materiais escritos; crianças mais avançadas são encorajadas a escrever; instruções com imagens são utilizadas para orientar as crianças, como receitas, instruções, etc.; equipe demonstra o uso social da escrita.

Figura 6 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala III – Linguagem e Letramento



Fonte: Elaboração da autora: 2019

Neste caso, o menor resultado obtido,  $M=2,8$ , abaixo do mínimo esperado, foi atribuído como resultado ao ambiente da turma 3A.

#### **IV. Atividade de Aprendizagem**

Nesta subescala foram avaliadas atividades que trabalhassem a motricidade fina, arte, música e movimento, blocos, jogos de representação, natureza/ciência, materiais e atividades matemáticas, a matemática em eventos do cotidiano, compreensão da escrita dos numerais, a promoção e aceitação da diversidade e o uso adequado da tecnologia, os itens analisados em cada subescala são:

17) **Motricidade fina** – Disponibilidade de ao menos dez tipos diferentes de materiais apropriados para a motricidade fina estão completos, funcionais e acessíveis às crianças por um período entre vinte e cinco minutos e uma hora, pelo menos, durante a observação; dentre os materiais estão blocos de montar, de encaixar, quebra-cabeças e materiais artísticos que encorajam habilidades de coordenação motora fina, como lápis e tesoura; são acessíveis materiais de diferentes níveis de dificuldade; o espaço destinado ao uso dos materiais de motricidade fina é confortável e conveniente; a equipe mostra interesse estendido ao que as crianças fazem, criam e constroem com os materiais, auxiliam na resolução de problemas relacionados à organização e compartilhamento dos materiais por parte das crianças; e utilizam comentários e perguntas para auxiliar as crianças a expandirem os usos de termos específicos ou associar conceitos importantes para relacionar linguagem oral com linguagem escrita.

18) **Arte** – disponibilidade de materiais artísticos por pelo menos uma hora durante a observação; a expressão artística individual é observada durante a utilização dos materiais de arte ou nas produções expostas; é permitido às crianças utilizarem os materiais de arte do seu próprio jeito durante as produções artísticas; existe envolvimento positivo da equipe com as crianças utilizando o material ou observando suas produções; equipe mostra-se interessada e conversa sobre as produções da crianças; equipe ensina o uso apropriados de materiais de arte mais complexos; algumas atividades de arte são relacionadas ao tema ou interesse atual da turma; as produções possuem legendas ditadas pelas crianças ou escritas por crianças mais velhas.

19) **Música e movimento** – Música de fundo não interfere em nenhuma outra atividade; a equipe mostra interesse em cantar com as crianças formalmente ou informalmente; atividades musicais lideradas pela equipe são agradáveis e as crianças se mostram interessadas; muitos materiais musicais estão acessíveis por ao menos uma hora durante o brincar livre; durante as brincadeiras livres a equipe é observada cantando ou em atividades de dança/movimento com as crianças; equipe encoraja positivamente a participação das crianças; não existe obrigatoriedade na participação das crianças nas atividades musicais, caso não estejam interessadas; rimas, repetições sonoras ou brincadeiras coreografadas são indicadas pelas equipe; e a equipe encoraja a participação das crianças mais velhas ao experimentarem rimas nas canções e palavras novas para rimar.

20) **Blocos** – Blocos e acessórios estão organizados por tipo; blocos, acessórios e espaços disponíveis para três crianças construírem estruturas independentes ao mesmo tempo; quase todos os blocos estão guardados em prateleiras abertas e etiquetadas; o espaço disponível para a organização dos blocos, bem como a superfície para a utilização dos mesmos é adequada e estão disponíveis por pelo menos uma hora; existe envolvimento positivo da equipe ao conversar com as crianças sobre a utilização dos blocos; equipe conecta o brincar com blocos ao trabalho com a linguagem escrita e indica conceitos matemáticos demonstrados por meio dos blocos de forma que interesse às crianças; disponibilidade de blocos grandes em áreas adequadas, onde o brincar pode ser ativo.

21) **Brincadeira de faz de conta** – Materiais variados de brincadeiras de faz de conta são acessíveis e disponíveis para a quantidade de crianças; um espaço organizado para brincadeiras de faz de conta é acessível por pelo menos uma hora durante a observação; a equipe interage positivamente com as crianças durante as brincadeiras, de forma neutra, conversando sobre escrita e números de forma significativa; ao menos quatro exemplos claros representam a diversidade de raça, cultura, gênero, inclusão ou profissões e estão disponíveis nas brincadeiras de faz de conta.

22) **Natureza/Ciências** – Ao menos quinze materiais relacionados a ciências/natureza estão acessíveis por pelo menos uma hora, estes materiais estão divididos em cinco categorias: **a) coisas vivas** (vasos de plantas, mascotes ou um jardim externo); **b) objetos naturais** (ninho de pássaros, folhas, insetos em plásticos transparentes, pedras, conchas, coleção de sementes); **c) livros factuais/jogos de imagens de ciência/natureza**; **d) ferramentas** (lupas e ímãs); **e) brinquedos para água ou areia** (copos de medidas, ferramentas para cavar ou recipientes); equipe conversa com as crianças sobre natureza/ciências ao fazer quadro do tempo, nomes de animais, alimentação saudável, etc.; areia ou água com brinquedos apropriados é acessível por pelo menos vinte e cinco minutos para as crianças; equipe exemplifica preocupação com o meio ambiente; materiais de natureza/ciências são utilizados em atividades de medir, comparar ou classificar; um ou mais animais/plantas são apresentados para que as crianças possam interagir, observar, ajudar a cuidar e conversar sobre eles.

23) **Materiais e atividades matemáticas** – Dez diferentes materiais matemáticos, sendo pelo menos três de cada categoria: contar/comparar quantidades, medir/comparar tamanhos e partes de um todo (frações) e familiaridade com formas,

por pelo menos uma hora; equipe faz perguntas básicas sobre matemática enquanto as crianças brincam com os materiais; atividades matemáticas interessam a maioria das crianças; equipe brinca com as crianças com o material matemático; equipe encoraja crianças a utilizar os dedos para representar os números em canções, realizar contagens ou contagem em leituras de livros; equipe encoraja o uso de materiais e atividades matemáticas e ajuda as crianças a fazê-lo com sucesso; equipe relaciona atividades matemáticas aos tópicos de interesse atual da turma; equipe conversa sobre a escrita e números nos jogos de faz de conta de forma significativa para a criança; algumas atividades matemáticas apropriadas exigem mais contribuição da professora.

24) **Matemática em eventos do cotidiano** – equipe conta ou usa termos matemáticos durante transições ou rotinas; existem conversas matemáticas enquanto as crianças brincam com materiais ou em áreas não matemáticas; equipe utiliza conceitos matemáticos ao referir-se a eventos do cotidiano durante a roda de conversa; equipe encoraja a aprendizagem de matemática como parte das rotinas diárias; equipe envolve as crianças em conversas sobre matemática enquanto elas brincam em áreas não-matemáticas; auxiliar as crianças a conectar numerais impressos ou formas com o uso diário em seu ambiente; frequentemente perguntar sobre conceitos matemáticos e encorajar que as crianças expliquem seus próprios conceitos e raciocínios matemáticos; crianças de quatro anos ou mais recebem tarefas matemáticas mais complexas como contar número de crianças para verificar quem está ausente, relacionar quantidade de pessoas à quantidade de materiais necessários, etc.

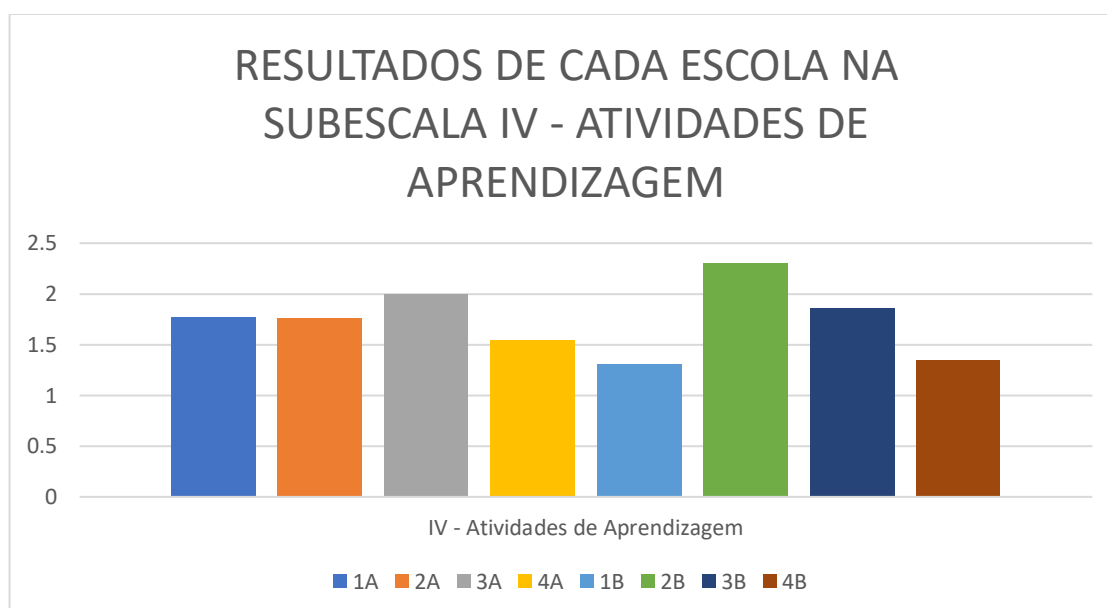
25) **Compreender a escrita dos numerais** – numerais impressos nos materiais expostos são acompanhados de imagens que auxiliam as crianças na compreensão dos numerais; materiais com números como livros sobre números, quebra-cabeças sobre números jogos de cartas, jogos com números, etc., estão disponíveis durante a observação; a equipe relaciona números, numerais às correspondências de imagens ou objetos; equipe mostra às crianças como utilizar os materiais e conversa sobre o significado dos números; números impressos são relacionados ao números de dedos mostrados pela equipe ou pelas crianças.

26) **Promoção da aceitação da diversidade** – a equipe conversa positivamente com as crianças sobre similaridades e diferenças entre as pessoas; o trabalho com a diversidade é observado como parte das atividades de aprendizagem com a diversidade de referências culturais; materiais da sala de aula incluem ao

menos cinco diferentes tipos de diversidade como raça, cultura, idade, habilidade e papéis de gênero não convencionais; ao menos dez exemplos positivos de diversidade são facilmente visíveis, com pelo menos um livro, uma imagem ou material de brincar acessível; ao menos dois diferentes tipos de objetos de apoio de brincadeira de faz de conta representam diferentes raças ou culturas e estão disponíveis para brincadeiras; os materiais mostram a diversidade de forma positiva; equipe permite que meninos e meninas sigam seus interesses, apesar dos estereótipos de gênero associados com alguns brinquedos e atividades.

27) **Uso apropriado da tecnologia** – todos os materiais utilizados na observação são não-violentos, culturalmente sensíveis e apropriados ao grupo de crianças; delimitação de dez minutos para qualquer criança assistir TV/vídeo; são oferecidas atividades alternativas durante a maior parte do tempo de utilização de mídias eletrônicas; materiais observados encorajam a resolução de problemas, criatividade e movimentos vigorosos; o uso de outras mídias eletrônicas como lousas digitais, computadores, jogos portáteis ou tablets são limitados a quinze minutos; mídias eletrônicas estão acessíveis como atividades de brincar livres; a equipe está ativamente envolvida com as crianças durante o uso de mídias eletrônicas; as mídias eletrônicas são utilizadas para apoiar e ampliar o interesse da turma nos temas e atividades, como em atividades de pesquisa na internet ou apresentar vídeos curtos como preparação para atividades de campo.

Figura 7 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala IV – Atividades de Aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora: 2019

Esta subescala é a que apresentou os menores resultados em todos os ambientes analisados de forma geral, a média total foi  $M=1,73$ , configurando a qualidade do ambiente inadequada de acordo com a avaliação proposta pela escala. O menor índice foi constatado na turma 1B,  $M=1,31$ , o que evidencia que as orientações de ações necessárias se relacionam, principalmente, a esta realidade. Contudo, duas considerações concernentes aos resultados desta subescala, de forma geral, foram motivos de reflexões, a primeira que os indicadores de qualidade desta escala estão diretamente relacionados à intencionalidade docente e ao planejamento de atividades dirigidas às crianças. A segunda de que o currículo para a EI, as metodologias e os objetivos de aprendizagem utilizados para estas crianças podem ser identificados por meio desta análise. Esta representa a subescala com avaliação inadequada é uma preocupação principalmente ao refletirmos acerca das finalidades das instituições de EI enquanto espaços educacionais necessários para o acesso ao conhecimento sistematizado pela primeira infância e que têm o educar como uma de suas principais funções.

## V. Interação

Nesta subescala foram avaliados momentos de supervisão da motricidade ampla, o ensino e aprendizagem individualizados, a interação entre equipe-criança, a interação entre os pares e a disciplina do ambiente escolar, os indicadores analisados em cada subescala foram:

28) **Supervisão em motricidade grossa** – equipe apresenta supervisão cuidadosa para garantir a segurança das crianças; interage de forma positiva, mostra interesse pela participação das crianças nas atividades de coordenação motora ampla; inicia e organiza as atividades dirigidas de motricidade ampla; e auxilia no desenvolvimento de habilidades e de como utilizar equipamentos que exigem habilidades avançadas como balançar, saltar, lançar, chutar, etc.

29) **Ensino e aprendizagem individualizados** – realização de ensino individualizado ao considerar estratégias específicas de acordo com as necessidades e interesses de cada criança; responde aos interesses pessoais das crianças nos momentos de roda ou de alimentação; nos momentos de brincadeiras livres possibilita a escolhas de espaços, brinquedos e materiais; conversa com as crianças, ensinando as regras de um jogo ou solucionando conflitos; materiais e atividades acessíveis às

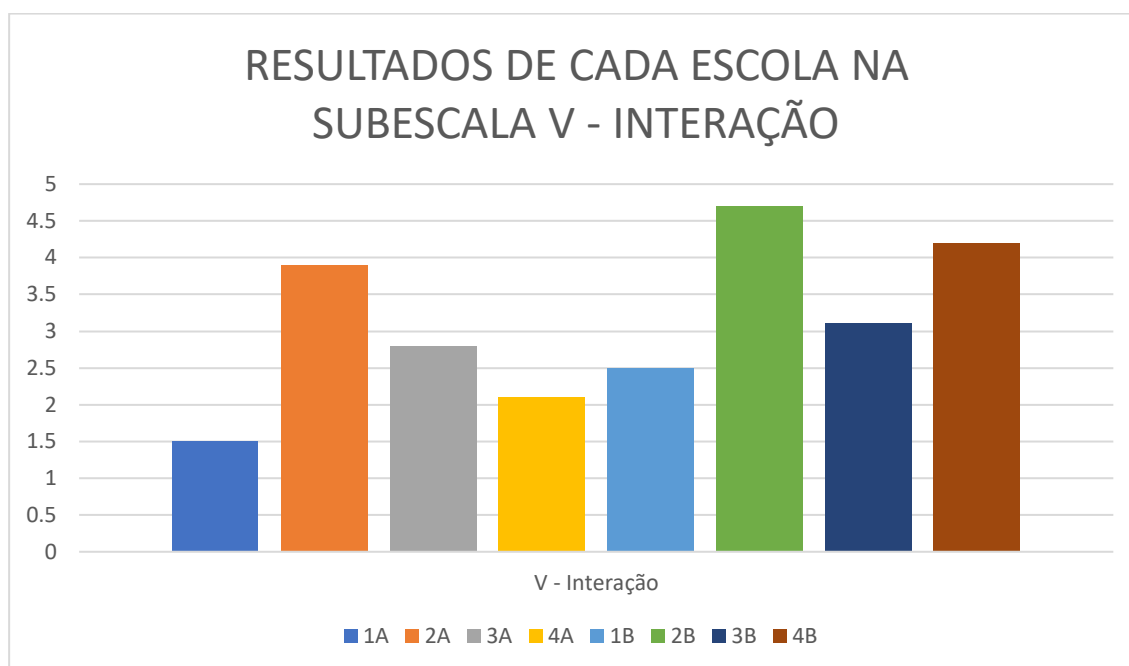
crianças são apropriadas e o tempo de realização e dificuldade das atividades são adequados para que as crianças sejam bem sucedidas.

30) **Interação entre equipe-criança** – interações verbais e não-verbais entre crianças e equipe são respeitadas e positivas; equipe aprecia estar com as crianças e a atmosfera do grupo é agradável e calma; a equipe apresenta uma mensagem calorosa por meio do contato físico apropriado ao segurar uma criança chorando, segura a mão e escuta atentamente, afaga o ombro das crianças com admiração, apresenta atitudes solidárias e reconfortantes quando as crianças estão ansiosas, bravas com medo ou machucadas; e é sensível e responde apropriadamente aos sinais não verbais das crianças.

31) **Interação entre pares** – a interação entre as crianças é evidente durante a observação e as crianças têm oportunidades de selecionar suas próprias companhias durante as atividades; a maior parte das interações é positiva com pouco ou nenhum conflito; a equipe demonstra boas habilidades sociais, auxiliando as crianças a resolverem ou evitarem conflitos de forma satisfatória; indica os comportamentos sociais positivos das crianças; e oferece oportunidades para que as crianças trabalhem juntas.

32) **Disciplina** – Não são utilizados métodos severos de disciplina, tais como gritar, confinar as crianças, puxões ou negar alimentação ou atividades físicas; as crianças parecem estar cientes das regras da sala de aula e geralmente seguem uma quantidade razoável de controle da professora; as expectativas para as crianças são apropriadas e sem inconvenientes que causam sofrimento indevido às crianças; equipe presta atenção aos sentimentos das crianças, mostrando as razões pelas quais elas não podem ter alguns comportamentos e as relações entre as ações e respostas alheias; utiliza procedimentos e respostas amigáveis para minimizar os problemas e envolve ativamente as crianças na solução de conflitos e problemas sem dizer o que as crianças devem fazer, mas conversar e sensibilizar as crianças sobre soluções satisfatórias.

Figura 8 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala V – Interação



Fonte: Elaboração da autora: 2019

Ao avaliar a subescala V - Interação a média geral obtida entre as oito escolas foi  $M=3,1$ , o que representa o indicar mínimo de qualidade para esta subescala. Porém, ao analisarmos os resultados individuais percebe-se que, se analisarmos os dois grupos separadamente a pontuação média do grupo B,  $MB=3,6$ , está pouco mais de um ponto acima do resultado médio do grupo A,  $MA=2,5$ .

## VI. Estrutura do Programa

Nesta subescala foram avaliados o tempo de transição e espera entre as atividades; as brincadeiras livres; e as atividades coletivas de brincadeiras e aprendizagem e os indicadores avaliados em cada uma foram:

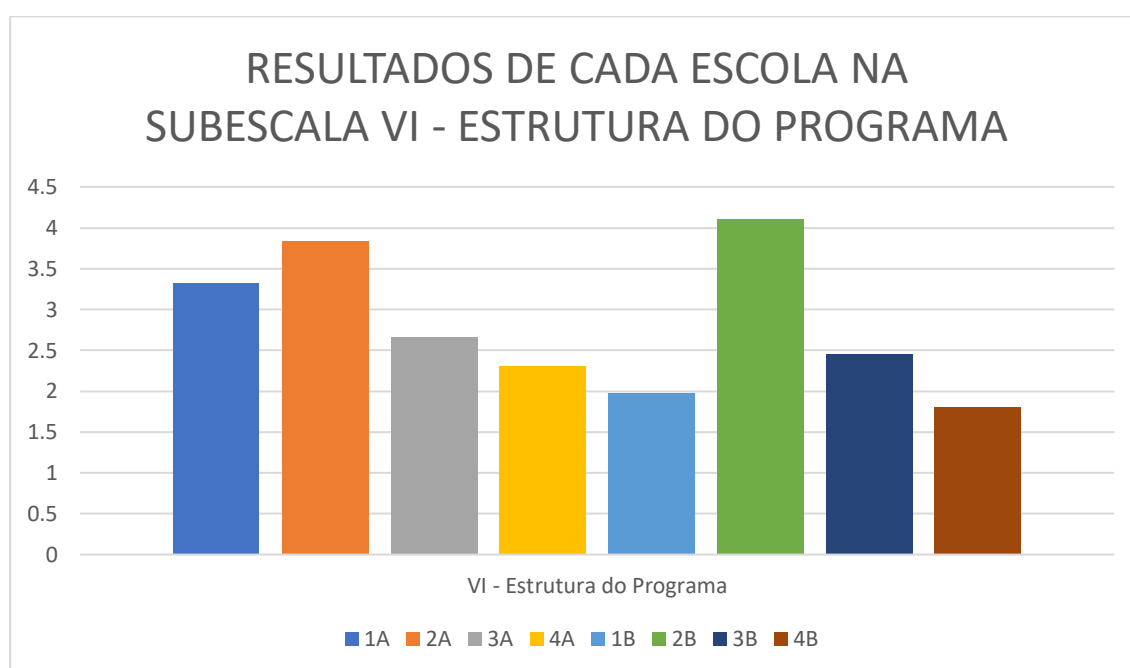
33) **Tempo de transição** – os momentos de transição são graduais ou individualizados; nenhuma interação negativa equipe-criança é observada; a equipe sempre está preparada para a próxima atividade e supervisiona e dá continuidade cuidadosamente, certificando-se sobre o interesse e produtividade das crianças durante as transições; nenhum tempo de espera superior a três minutos é observado.

34) **Brincadeiras livres** – brincadeiras livres acontecem por pelo menos uma hora, tanto no espaço interno como no externo, se o clima permitir; existem materiais e equipamentos variados e acessíveis para o brincar livre e as crianças podem

encontrar atividades interessantes com pouca ou nenhuma competição; os materiais ou atividades se relacionam aos temas/interesses atuais da turma; a equipe utiliza uma ampla variedade de palavras para expandir o conhecimento das crianças durante as brincadeiras livres e geralmente mostra ciência de todo o grupo, mesmo enquanto trabalha com uma criança ou com um grupo pequeno; um sistema claro é utilizado para permitir a participação satisfatória nas atividades, como cronômetro, listas de espera ou revezamento por turnos.

35) **Atividades coletivas de brincadeira e aprendizagem** – todas as crianças no grupo estão ativamente interessadas nas atividades coletivas; as atividades em grupo geralmente são realizadas em grupos pequenos; as crianças podem deixar o grande grupo para trabalhar em outra área que é mais satisfatória para elas; as atividades em grupo são organizadas para encorajar o interesse das crianças, por meio do envolvimento ativo nas atividades ao cantar, exercitar ou responder coletivamente a questionamentos; a equipe utiliza as atividades em grupo para apresentar ideias significativas e de interesse das crianças; a equipe é responsiva e flexível para maximizar o interesse das criança e oferece apoio às crianças que têm problemas para trabalhar coletivamente.

Figura 9 – Média obtida por cada unidade escolar na subescala VI – Estrutura do Programa



Fonte: Elaboração da autora: 2019

A avaliação desta subescala obteve variações de resultados maiores que os esperados, uma vez que, a estrutura do programa e orientações pedagógicas, via de regra, é a mesma a todas as instituições de EI do SMEA. Os indicadores analisados nesta subescala são bastante pertinentes, sendo possível perceber que as diferenças nas pontuações estão relacionadas principalmente ao desenvolvimento das práticas docentes, ao planejamento e execução das atividades, à organização da rotina institucional para o uso dos espaços da instituição por todas as turmas, à garantia de oportunidades de brincar livre para as crianças e oportunidades de trabalho coletivo. A média do grupo A é de  $MA=3,1$ , considerando o nível de qualidade bom, e a média do grupo B é de  $MB=2,58$ , tendo a referência de qualidade inadequada ao ambiente, somando-se ainda o fato de que o maior resultado obtido está no grupo B, escola 2B com média de  $M=4,1$ , resultado intermediário entre mínimo e bom.

Na análise dos ambientes educacionais pesquisados são necessárias algumas considerações para o aprimoramento do trabalho desenvolvido e que podem colaborar com as experiências e ambientes das instituições. As principais intervenções apontadas para o desenvolvimento de um plano de ação nas instituições do sistema de ensino pesquisado, de acordo com cada subescala, a partir das definições e avaliações de qualidade definidas por meio da aplicação da própria escala ECERS-3, adaptadas e reelaboradas para a realidade estudada são:

1) Espaço e mobiliário:

- Ampliar e adequar espaços internos destinados para atividades de brincadeiras livres, com espaço suficiente para adultos e crianças circularem livremente.
- Adequar a acessibilidade de todos os espaços às crianças e adultos portadores de deficiência física.
- Priorizar as condições e conservação do mobiliário dos espaços internos;
- Disponibilizar mobiliário macio para relaxamento e conforto.
- Garantir mobiliário de rotina de cuidados e uso pessoal acessíveis como nichos, colmeias, camas e colchonetes.
- Organizar mobiliário para usos em atividades específicas como mesa para uso do computador, mesa de areia ou água, etc.
- Organizar os espaços para que a equipe seja capaz de supervisionar todas as crianças enquanto elas brincam.

- Organizar os espaços de forma a garantir espaço adequado para o desenvolvimento de brincadeiras, organização do mobiliário e circulação das pessoas.
- Adequar as condições de acessibilidade dos espaços de brincadeira às crianças portadoras de deficiência física.
- Desenvolver ao menos cinco centros de interesses, espaços desenvolvidos especialmente para brincadeiras específicas, no espaço interno.
- Separar espacialmente áreas para atividades ruidosas como jogos de representação, blocos de montar, instrumentos musicais ou rádios sem fones de ouvido e brincadeiras fisicamente ativas, das atividades silenciosas como leitura, escrita e espaços para leituras de histórias.
- Equipar áreas de brincar e de atividades específicas com itens especiais exigidos, como superfícies fáceis de limpar ou pia com torneira no espaço destinado a arte, tapete no espaço destinado a brincadeira com blocos de montar, etc.
- Permitir que as crianças brinquem sozinhas ou com um amigo sem a interferência de outras crianças.
- Intervir positivamente sempre que houver problemas com privacidade.
- Organizar espaços internos ou brinquedos para atividades que exigem momentos de privacidade para uma ou duas crianças, como mesa para pintura/escrita ou jogos para duas crianças.
- Interagir positivamente com crianças que escolhem brincar sozinhas e permitir que materiais como livros ou brinquedos possam ser levados a espaços de privacidade.
- Expor muitas produções das crianças.
- Utilizar os materiais expostos (calendário, fotos, desenhos, quadro do tempo, chamada, rotina) para encorajar conversas com as crianças.
- Expor muitos materiais relacionados aos interesses atuais do grupo.
- Indicar e ler nos materiais expostos palavras que interessam às crianças.
- Expor trabalhos planos e tridimensionais produzidos pelas crianças.
- Organizar espaços amplos e adequados para atividades de motricidade ampla, com superfícies duras e macias.

- Garantir medidas de segurança necessárias nos espaços de motricidade ampla.
- Adequar espaços de motricidade ampla com características convenientes como sombra, sistema de drenagem, bebedouros e banheiros próximos e acesso aos locais de armazenamento dos equipamentos portáteis.
- Organizar os espaços para que diferentes atividades não interfiram umas nas outras, como brincadeiras de escalar, brincadeiras com bolas e brincadeiras de roda.
- Disponibilizar uma ampla variedade de equipamentos, materiais e espaços internos e externos para realização de atividades de motricidade ampla como trampolins, cordas de escalada, balanços, trapézios, parques com escalada, pontes, escorregadores, balanços, degraus e plataformas.
- Disponibilizar equipamento fixo e móvel suficiente para interessar e entreter ativamente todas as crianças envolvidas.
- Adaptar os espaços para o uso de crianças portadoras de deficiência física.
- Adequar os equipamentos e medidas de segurança a cada faixa etária e habilidades específicas das crianças.
- Equipamentos de motricidade ampla encorajam habilidades avançadas das crianças.
- Garantir que as crianças utilizem espaços e equipamentos de motricidade ampla por mais de trinta minutos.

## 2) Rotinas de cuidados pessoais:

- Flexibilizar ações nos momentos de refeição como a mudança de atividade para crianças que finalizarem a alimentação primeiro, permitir que as crianças realizem algumas escolhas relativas ao que comer e oferecer a alimentação às crianças que chegam após o horário.
- Encorajar as crianças a ajudar durante os momentos de refeição, organizar a mesa, servir a si mesma, utilizar utensílios adequados.
- Conversar durante os momentos de alimentação.
- Propiciar uma atmosfera calma, com conversas e interações sociais agradáveis nos momentos de alimentação.

- Ensinar ativamente habilidades de autonomia quando as crianças estiverem prontas, como a utilização de talheres e guardanapos.
- Orientar e conversar com a criança durante os momentos de higienização de forma agradável.
- Individualizar os horários de uso dos banheiros.
- Adequar os banheiros ao tamanho das crianças e para a supervisão conveniente e facilitada.
- Equilibrar a privacidade das crianças com as necessidades de supervisionar os momentos de uso do banheiro.
- Priorizar sistematicamente e dar bons exemplos de práticas de saúde, como hábitos de alimentação saudável, lavar sempre as mãos, etc.).
- Encorajar as crianças a realizar práticas de saúde.
- Expor imagens, cartazes, lembretes ou instruções de práticas de saúde nos espaços utilizados pelas crianças.
- Eliminar perigos de segurança dos espaços internos e externos, tais como tomadas expostas em locais inapropriados, ralos ou cercas sem proteção, raízes de árvores expostas em áreas de atividades agitadas, etc.
- Prevenir problemas de segurança ao remover brinquedos de áreas de quedas, fechar portas e portões, retirar areia da área de correr, limpar líquidos que podem deixar o chão escorregadio.
- Evitar potenciais comportamentos perigosos das crianças.
- Setorizar as áreas de supervisão de cada educador.
- Ajustar a supervisão dos espaços de acordo com as características da criança do grupo.

### 3) Linguagem e letramento:

- Utilizar oportunidades concretas possibilitadas pelos materiais ou outras experiências para introduzir palavras ao vocabulário das crianças.
- Adequar espaços, atividades e ações quando necessário para crianças diagnosticadas com deficiências linguísticas ou necessidades comunicativas das famílias como LIBRAS ou tecnologia computacional.
- Adicionar informações ou ideias para expandir a compreensão ou significado das palavras pelas crianças.

- Conversar bastante com as crianças durante os momentos de brincar livre nos espaços internos.
- Auxiliar as crianças a se comunicarem verbalmente umas com as outras.
- Fazer perguntas para as crianças que exigem respostas longas e elaboradas.
- Conversar com as crianças sobre tópicos que não escolares.
- Realizar leituras para todo o grupo de crianças, pequenos grupos ou individualmente.
- Acomodar as crianças na hora da leitura de acordo com as necessidades de apoio como aproximação das crianças menos fluentes ou crianças que não lidam bem com o grande grupo.
- Ler e utilizar em sala de aula livros relacionados aos temas ou atividades de interesse atuais das crianças.
- Discutir temas e conteúdos das leituras de acordo com o interesse das crianças.
- Utilizar livros informalmente com as crianças nos momentos de brincar.
- Utilizar livros para responder a questionamentos das crianças e para fornecer informações sobre tópicos de curiosidade das crianças.
- Disponibilizar uma ampla seleção de livros, mais de quinze exemplares, acessíveis às crianças por ao menos uma hora.
- Fomentar o interesse das crianças pelos livros disponíveis.
- Demonstrar interesse positivo quando as crianças escolhem utilizar livros independentemente.
- Organizar os livros em um centro de leitura específico e local específico para armazenamento e acesso.
- Relacionar cinco livros aos temas ou interesses da turma.
- Utilizar a linguagem escrita combinada com imagens para auxiliar na compreensão das crianças.
- Relacionar materiais escritos/ilustrados aos tópicos de interesse da turma por meio de uma ampla gama de palavras.
- Utilizar a escrita como ferramenta útil, demonstrando seus objetivos ao ler para as crianças.
- Apresentar o nome das crianças impressos na sala de aula.

- Escrever o que as crianças dizem e encorajar as crianças mais avançadas a escreverem de acordo com suas hipóteses de escrita.
- Indicar letras ou palavras durante as leituras para que a associação entre sons e escrita interesse às crianças.
- Utilizar instruções com imagens e palavras para orientar múltiplos passos de uma atividade, como em receitas, instruções para realizar atividades ou orientações de práticas de higiene, etc.

#### 4) Atividades de aprendizagem:

- Disponibilizar mais de dez diferentes escolhas de materiais de motricidade fina como blocos de montar, de encaixar, quebra-cabeças e materiais artísticos que encorajam habilidades de coordenação motora fina, como lápis, tesoura, pincel, etc., pelo período de pelo menos uma hora.
- Demonstrar interesse estendido ao que as crianças criam/ fazem/ constroem com os diferentes materiais.
- Auxiliar na resolução de problemas das crianças em compartilhar e organizar materiais adequadamente.
- Oferecer locais e espaços adequados, acessíveis e etiquetados para a organização dos materiais e encorajar autonomia das crianças.
- Disponibilizar espaços convenientes e confortáveis para a utilização de materiais de motricidade fina.
- Disponibilizar materiais com diferentes níveis de dificuldade.
- Demonstrar interesse pela utilização dos materiais de motricidade fina pelas crianças.
- Fazer perguntas e comentários para auxiliar as crianças a expandirem o uso de palavras exatas, conceitos e associação entre linguagem oral e escrita.
- Ensinar a utilização apropriada de materiais de arte simples e complexos;
- Valorizar expressões individuais na utilização de materiais de arte.
- Permitir às crianças a utilização adequada dos materiais, mas cada uma ao seu jeito, respeitando as expressões individuais.
- Demonstrar envolvimento positivo com as crianças ao conversar de forma interessada sobre suas produções.

- Relacionar atividades artísticas aos temas ou tópicos de interesse atuais da turma.
- Escrever legendas para as produções artísticas ditadas pelas crianças ou auxiliar crianças mais velhas a escreverem as próprias legendas.
- Disponibilizar materiais musicais e deixá-los acessíveis por pelo menos uma hora durante o brincar livre.
- Cantar com as crianças em momentos formais e informais da rotina;
- Liderar atividades musicais em grupo agradáveis e que interessem às crianças.
- Realizar atividades de movimento/dança com as crianças durante os momentos de brincar livre.
- Dar opção de escolha às crianças para participarem ou não das atividades musicais, oferecendo atividades alternativas às crianças.
- Indicar rimas, repetições sonoras ou brincadeiras coreografadas relacionadas à linguagem oral ou escrita.
- Encorajar as crianças a experimentar diferentes rimas para canções;
- Disponibilizar blocos e acessórios de três diferentes categorias e espaço suficiente para três crianças construírem estruturas independentes ao mesmo tempo.
- Guardar todos os blocos e acessórios em prateleiras abertas e etiquetadas.
- Organizar blocos e acessórios por tipo.
- Organizar um centro de interesse específico com espaço de organização e superfície adequada para atividades com blocos de construção e disponibilizá-lo por pelo menos uma hora.
- Demonstrar interesse e envolvimento positivo pelas brincadeiras com blocos das crianças.
- Disponibilizar em áreas amplas de brincar ativo blocos de encaixe grandes.
- Conectar o trabalho com linguagem escrita e brincadeiras com blocos, identificando nomes das formas ou escrever comentários sobre as construções das crianças.
- Indicar conceitos matemáticos demonstrados com o brincar com blocos de construção de forma que interesse às crianças.

- Disponibilizar materiais para brincadeiras de faz de conta como bonecas, móveis do tamanho das crianças, alimentos e panelinhas de brinquedo e fantasias para meninos e meninas suficientes para a quantidade de crianças, acessíveis por pelo menos uma hora.
- Oferecer pelo menos quatro exemplos claros que representam diversidade de raça, cultura, comida típicas ou equipamentos para acessibilidade nas brincadeiras de faz de conta.
- Interagir com as crianças nos momentos de brincadeiras de faz de conta;
- Conversar com as crianças sobre o que brincam, mas sem direcionar o brincar.
- Conversar sobre números e escrita de forma significativa durante as brincadeiras de faz de conta.
- Disponibilizar materiais de natureza/ciências como coisas vivas (plantas, mascotes vivas, jardins externos), objetos naturais (ninhos de pássaros, folhas, pedras, folhas, insetos em plásticos transparentes, conchas e coleção de sementes), livros factuais e jogos de imagens de ciências/natureza, ferramentas (lupas, imãs, pás) e brinquedos para areia ou água (copos de medidas, ferramentas para cavar e recipientes) por pelo menos uma hora.
- Conversar sobre os materiais de natureza/ciência e sua utilização.
- Exemplificar preocupações com o meio ambiente ao falar de economia de recursos naturais, reciclagem, preservação da natureza e uso consciente da água.
- Realizar atividades de medir, comparar e classificar utilizando materiais de natureza/ciências.
- Apresentar animais ou plantas para que as crianças possam observar, cuidar e conversar a respeito.
- Disponibilizar ao menos dez diferentes materiais matemáticos de contagem, comparação, quantidades, medidas e comparação de tamanhos, frações e formas geométricas apropriados à faixa etária por pelo menos uma hora.
- Relacionar os materiais e atividades matemáticas aos tópicos de interesse atuais da turma, como quadro de preferências, gráficos de tamanhos, jogos de contar de insetos, etc.
- Brincar com as crianças utilizando materiais matemáticos.

- Perguntar sobre conceitos matemáticos básicos durante as brincadeiras.
- Conversar com as crianças sobre escrita dos numerais de forma significativa em momentos de brincadeiras de faz de conta.
- Propiciar atividades matemáticas que interessem a maioria das crianças;
- Encorajar contagem utilizando os dedos para representar os números.
- Encorajar o uso de materiais/atividades matemáticos como copos de medidas, balanças, régua, formas, etc.
- Contribuir em atividades matemáticas nas quais as crianças necessitam de auxílio como leitura de termômetro para registro diário da temperatura, organização do calendário, utilizar diferentes unidades de medidas.
- Utilizar ideias ou conceitos matemáticos em conversas com as crianças durante eventos cotidianos, momentos de brincadeiras livres ou rodas de conversa.
- Realizar contagem ou utilizar conceitos matemáticos durante momentos de transições ou de rotina, fazendo referência à contagem do tempo ou ordem dos acontecimentos.
- Encorajar aprendizagem de conceitos matemáticos como parte das rotinas diárias, realizando contagem, indicando formas geométricas, utilizando unidades de medidas, classificando brinquedos, etc.
- Envolver as crianças em conversas sobre matemática enquanto realizam brincadeiras em áreas não-matemáticas.
- Auxiliar as crianças a relacionar numerais impressos com o uso diário no ambiente, como contagem das crianças, uso do calendário, observação do relógio, horários de rotina, formato de placas e sinais de trânsito.
- Encorajar as crianças a desenvolverem conceitos e raciocínios matemáticos próprios.
- Oferecer tarefas matemáticas mais complexas às crianças maiores;
- Disponibilizar numerais impressos acompanhados de imagens de forma significativa em pelo menos cinco materiais acessíveis às crianças como quebra-cabeças, jogos de cartas, telefones, dinheiro e móveis de brinquedo, brinquedos de encaixe, dominó, etc., por pelo menos uma hora.
- Relacionar numerais e quantidades correspondentes de objetos ou imagens.

- Mostrar às crianças como utilizar materiais numéricos e conversam sobre o significado dos números impressos.
- Relacionar números impressos à quantidade de dedos mostrados pela equipe ou criança ao realizar leituras de livros, cartazes numéricos ou com materiais que contêm números.
- Apresentar ao menos dez diferentes materiais que expressam modelos de diversidade étnica ou cultural em brinquedos, livros, músicas, imagens, quadros ou línguas disponibilizadas às crianças, inclusive nos momentos de brincadeiras de faz de conta e acessíveis por pelo menos uma hora.
- Apresentar a diversidade de forma positiva.
- Permitir que meninos e meninas sigam seus interesses apesar de estereótipos de gênero associados à brinquedos e atividades.
- Disponibilizar na sala de aula materiais que incluem a apresentação de pelo menos quatro tipos de diversidade relacionada à etnia, cultura, idade, habilidade e papel de gênero não tradicional.
- Incluir a diversidade como parte dos momentos e atividades de aprendizagem com músicas, apresentações culturais, leituras, LIBRAS, acessibilidade, etc.
- Conversar de forma positiva com as crianças sobre a importância do respeito e benefícios das similaridades e diferenças entre as pessoas.
- Envolver-se ativamente no uso das mídias e tecnologias digitais com as crianças.
- Apresentar materiais não-violentos, culturalmente sensíveis, que incentivam a resolução de problemas, a criatividade e movimentos vigorosos como danças ou exercícios.
- Limitar o uso de TV a dez minutos.
- Utilizar mídias eletrônicas como lousa digital, computador, jogos portáteis ou tablets por no máximo quinze minutos.
- Utilizar mídias eletrônicas para apoiar ou ampliar os interesses atuais da turma sobre temas e atividades, como por exemplo ao realizar pesquisas na internet, assistir a vídeos curtos, pesquisar materiais, etc.

## 5) Interação

- Supervisionar atentamente as atividades de motricidade ampla, garantindo a segurança de todas as crianças, ao permanecer próximo aos equipamentos mais perigosos e posicionar-se de forma a observar ativamente todas as crianças.
- Interagir positivamente com as crianças em todos os momentos da rotina.
- Encorajar, mas não forçar a participação das crianças, auxiliar na socialização, explicar os perigos dos espaços e auxiliar na busca de alternativas seguras.
- Demonstrar interesse no desenvolvimento e participação das crianças nas atividades de motricidade ampla.
- Iniciar atividades mais ativas de motricidade ampla, organizar corridas, circuitos e conduzir o interesse das crianças por atividades físicas, danças e brincadeiras.
- Auxiliar no desenvolvimento de novas habilidades ao ensinar como utilizar equipamentos e estabelecer objetivos físicos mais avançados para as crianças.
- Utilizar abordagens de ensino individualizadas, que respondam aos interesses pessoais das crianças e atividades abertas, nas quais as crianças podem usar os materiais adequadamente, mas do seu próprio jeito, sem seguir padrões pré-estabelecidos.
- Permitir o movimento das crianças pelos diferentes espaços da sala de referência de acordo com seus interesses e sem a interferência da equipe para a escolha dos mesmos.
- Disponibilizar materiais e atividades acessíveis apropriadas às crianças da turma.
- Conduzir atividades que permitam, além da participação das crianças, que elas possam ser bem-sucedidas no cumprimento das mesmas.
- Mostrar e apreciar os momentos com as crianças, ao demonstrar interesse no que elas estão fazendo, escuta de forma atenta e responde apropriadamente a perguntas e comentários.
- Ser sensível aos sinais não-verbais das crianças e responder de forma positiva e compreensiva suas ânsias.
- Permitir que as crianças tenham oportunidades de escolher pares e grupos de trabalho ou brincadeiras.

- Intervir rapidamente nos momentos de interação entre as crianças resultem em situações dolorosas ou desrespeitosas, como bullying, provocações ou brigas.
- Oferecer oportunidades para que as crianças trabalhem juntas em um projeto.

#### 6) Estrutura do programa

- Organizar as transições das turmas pelos espaços para que aconteçam de forma suave, organizada e sem contratempos.
- Envolver as crianças ativamente nos momentos de organização e arrumação dos espaços.
- Garantir que as crianças não esperem mais de três minutos nas transições entre espaços e atividades.
- Avisar gradativamente sobre a aproximação do fim do tempo destinado às atividades ou brincadeiras.
- Preparar sempre materiais e espaços para as atividades seguintes.
- Supervisionar e dar continuidade cuidadosa ao ritmo de trabalho para que todas as crianças permaneçam produtivamente interessadas durante as transições.
- Organizar transições individualizadas e graduais, respeitando tempos e necessidades das crianças ao organizar os espaços, utilizar o banheiro e em momentos de alimentação.
- Priorizar ao menos uma hora de brincadeiras livres no espaço interno e externo se o clima permitir.
- Interagir positivamente com as crianças durante os momentos de brincadeiras livres, utilizando ampla variedade de palavras para expandir os conhecimentos das crianças durante as brincadeiras.
- Disponibilizar ampla quantidade de materiais e equipamentos variados acessíveis durante o brincar livre, para manter o interesse das crianças e de forma que não haja competição para utilizá-los.
- Supervisionar atentamente os momentos de brincar livre.
- Utilizar um sistema claro que permite a participação satisfatória das crianças nas atividades, como turnos, cronômetros, listas de espera, etc.

- Relacionar materiais e atividades aos tópicos e temas de interesse atuais da turma.
- Trabalhar individualmente ou com pequenos grupos sem perder a ciência do que está acontecendo com toda a turma.
- Conduzir atividades de uma forma que interesse e integre todas as crianças.
- Oferecer atividades coletivas que interesse a maior parte das crianças do grupo, com níveis de dificuldade adequados a todos.
- Encorajar a participação ativa de todas as crianças.
- Trabalhar de forma responsiva e flexível para maximizar os interesses das crianças e proporcionar experiências significativas.
- Apoiar as crianças que possuem dificuldade de participar das atividades e brincadeiras coletivas.
- Apresentar coletivamente ideias ou temas significativos e de interesse das crianças.
- Preocupar-se com o interesse de todas as crianças do grupo.
- Desenvolver atividades organizadas para grupos menores e de acordo com os interesses e especificidades de cada turma.
- Permitir que as crianças escolham grupos ou atividades mais satisfatórias de acordo com seus próprios interesses.

Todas as ações para aprimoramento dos ambientes e garantia da qualidade foram descritas e determinadas a partir da análise dos ambientes pesquisados que obtiveram os menores resultados e seguindo os indicadores apresentados nos subitens de cada uma das subescalas. Eles descrevem de forma clara e objetiva do que se espera dos ambientes, das rotinas, das atividades, das interações, do programa, do planejamento e práticas docente, mas acima de tudo, descreve de que forma as crianças devem ser vistas, respeitadas e quais os tipos de experiências devem ser priorizadas em ambientes educacionais infantis de qualidade.

Na tessitura deste novo momento para a EI, no qual a definição de um currículo nacional, a abordagem específica aos direitos de aprendizagem das crianças e a adoção de novos conceitos para o trabalho com a primeira etapa da educação básica podem definir a perspectiva pedagógica e educacional brasileira, bem como as políticas públicas para as próximas décadas, conclui-se que este representa uma oportunidade única de valorizar a primeira infância e todas as potencialidades do

trabalho a ser realizado com as crianças pequenas, valorizando a infância e todas as suas linguagens, seu potencial criativo, ativo, explorador e curioso, tão presentes em todos os momentos das crianças dentro da escola, da mesma forma enfatiza-se mais uma vez o papel de destaque das interações e das brincadeiras como sendo fundamentais para a ressignificação das práticas e intencionalidade docentes, corroborando a valorização destes como momentos autênticos para o desenvolvimento infantil.

Por meio do aporte teórico foi verificada a necessidade da busca de práticas significativas para o trabalho planejado para a primeira infância, principalmente os que priorizem a transposição das concepções e objetivos definidos nas documentações e bases legais que fundamentam o atendimento às crianças pequenas, haja vista que as mudanças significativas acerca da qualidade e significatividade do trabalho realizado nas escolas da primeira infância não acontecerão por meios legais, tão quanto por movimentos externos à própria educação, mas somente pela reflexão sobre as práticas, mudanças de posturas e intencionalidade pedagógica dentro de um processo formativo que tenha a criança como objetivo principal da educação, priorizando a garantia de seus direitos, principalmente o de ser criança e viver e experienciar tudo o que uma infância saudável pode proporcionar.

#### 4. Proposta de Desenvolvimento de um instrumento de avaliação de Ambientes Institucionais para crianças pequenas

A formulação de instrumentos de avaliação com o intuito de implementar nacionalmente parâmetros de qualidade para as instituições de EI foi mencionada na publicação dos PNQEI (BRASIL, 2006b):

Assim, um desdobramento necessário e esperado do documento que está sendo apresentado seria a definição dos **indicadores de qualidade**. Estes permitirão a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais. (BRASIL, 2006b, p.8).

Mesmo que a publicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) represente um avanço para a avaliação da EI na documentação nacional oficial desta etapa educacional para a primeira infância, com o objetivo de fornecer apoio às equipes escolares e às comunidades onde as instituições educacionais estão inseridas para a utilização dos parâmetros de qualidade, ainda não existe uma sistemática de avaliação promovida ou incentivada nacionalmente e que apresente resultados objetivos para a reflexão do fazer pedagógico nas e das instituições de EI.

Do mesmo modo, o documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015), ao relatar uma experiência de utilização de instrumentos italianos para a avaliação de contextos em escolas de EI brasileiras em uma abordagem que oriente o aprimoramento das instituições por meio de planos de ação realizáveis, no desenvolvimento de avaliações formativas e autoavaliativas realizadas pelas equipes das instituições não fornecem instrumentos ou materiais aplicáveis às instituições para que cotidianamente possam desenvolver uma cultura avaliativa para o aprimoramento do atendimento às crianças.

Na mesma publicação, a cultura de avaliação defendida para a EI e corroborada pela DCNEI (BRASIL, 2009), pode ser entendida como:

[...] estabelecimento e discussão de indicadores de qualidade, de verificação e apreciação do que é realizado e, como aquisição de consciência acerca das escolhas que guiam e informam as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, é uma responsabilidade que precisa ser assumida. (BRASIL, 2015).

Ao considerar o percurso da EI no Brasil e a necessidade da reflexão sobre a abordagem da avaliação nesta etapa da Educação Básica, o documento apresenta

uma proposição para elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em EI, que orientados pela perspectiva da avaliação formativa e participativa, com o objetivo de que as experiências educativas vivenciadas e na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças sejam definidos critérios que estejam comprometidos com a melhoria da qualidade da oferta educativa às crianças pequenas.

Deste modo, após a realização e análise desta pesquisa de avaliação da qualidade dos ambientes educacionais infantis com a aplicação da escala ECERS-3, seguindo orientações dos principais critérios de qualidade estabelecidos nos referencias legais da Educação brasileira, bem como o aporte teórico acerca da qualidade e avaliação de ambientes institucionais infantis foi elaborado o produto educacional intitulado: “Qualidade na Educação Infantil: Instrumento de Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas”. Que além de apresentar-se como uma proposta para a avaliação dos ambientes ofertados às crianças, é concebido como um instrumento dentro de uma proposta de projeto avaliativo que respeite a política nacional para a EI, busca a concretização de uma identidade nacional para esta etapa da Educação Básica brasileira e fomentar a reflexão dos profissionais das instituições de EI acerca do planejamento, práticas e intencionalidade do trabalho com crianças pequenas.

Este material constitui-se também como resultado de uma reflexão necessária para a definição de uma autêntica identidade de EI brasileira, pautada no respeito às especificidades para o trabalho com a primeira infância, que priorize uma perspectiva pedagógica específica, que tenha a criança como centro do processo educativo e que fortaleça as conexões entre instituições, profissionais da educação, crianças, famílias e sociedade, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças ao garantir a articulação entre experiências significativas de aprendizagem e saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que subsidie a reflexão e proposições acerca da formação das equipes escolares para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que priorize o aprimoramento das experiências e ambientes ofertados às crianças.

O objetivo principal para o desenvolvimento do produto educacional corresponde à proposição de um instrumento de avaliação de ambientes de instituições destinadas a crianças pequenas capaz de fornecer subsídios para a reflexão e definição de ações necessárias para o aprimoramento dos espaços, rotinas, atividades, interações e estruturas dos programas de acordo com as especificidades

das instituições ou sistemas de ensino e para orientar estudos e/ou planos de ação acerca das necessidades específicas de cada turma ou grupo de crianças.

Para isso, além de uma estrutura de avaliação inspirada na aplicação da ECERS-3, mas que apoia-se na garantia de experiências definidas nas DCNEI (BRASIL, 2010) e também a concepção de avaliação participativa e democrática, fruto de uma construção coletiva, desenvolvida em um processo complexo de diferentes sujeitos e etapas conforme a publicação “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015). A relevância de materiais que propõem metodologias e perspectivas para a realização de avaliação na EI são corroboradas pelas necessidades de ampliação, difusão e proposições de culturas avaliativas específicas para a educação da primeira infância.

#### **4.1 – Organização do produto pedagógico “Instrumento de Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas”.**

Além da estrutura e indicadores apresentados por meio da experiência de aplicação da escala ECERS-3, constituíram fontes basilares para a tessitura deste instrumento de avaliação os princípios expostos nas DCNEI (BRASIL, 2010), as orientações e proposições de trabalho expressas no documento Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015), bem como as perspectivas corroboradas pelos referenciais teóricos aqui apresentados acerca da avaliação e da qualidade na educação da primeira infância. Para a avaliação dos ambientes por meio deste produto educacional foram definidas seis dimensões para a avaliação, sendo elas:

1. Planejamento do Programa.
2. Multiplicidade de Experiências.
3. Linguagem e Letramento.
4. Interações.
5. Promoção da Saúde e Cuidado Pessoal.
6. Espaços, Materiais e Mobiliário.

As referências para a definição das dimensões a serem avaliadas foram fundamentadas pelas práticas orientadoras dos RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL,

2006b), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), as Políticas de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012) e, por fim, o documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015), que definem claramente a trajetória da EI no Brasil.

As dimensões avaliadas podem receber índices de 1 a 7, que respectivamente correspondem à pontuação:

1 = INADEQUADO;

2 = RUIM;

3 = MÍNIMO;

4 = REGULAR;

5 = BOM;

6 = ÓTIMO; e

7 = EXCELENTE.

As dimensões são apresentadas em uma escala de variação de cores graduais que inicia com o menor resultado, correspondente ao índice 1, na cor rosa, passando para a cor amarela para os índices 2 ou 3, cor verde nos índices 4 e 5 e cor azul, correspondente aos índices 6 ou 7.

Na avaliação dos indicadores, a pontuação é definida após o primeiro SIM na escala rosa ou após o primeiro NÃO nas demais escalas, contudo, para efeito de reflexão, indicação das fragilidades dos ambientes e para o replanejamento das ações pedagógicas todos os critérios devem ser avaliados e levados em consideração.

Para as pontuações indicativas para cada dimensão a pontuação deve-se seguir a seguinte sistemática:

1) A primeira escala, na cor rosa, deve ser sempre indicada como NÃO;

2) Após a primeira escala, cor rosa, a pontuação deve cessar assim que um NÃO for atribuído em algum critério.

Deste modo, as pontuações devem ser organizadas da seguinte forma:

Quadro 8 – Sistema de pontuação do instrumento avaliativo

- 1 Todos os critérios devem ser apontados negativamente na escala rosa.
- 2 Em todos os critérios deve ser indicado NÃO na escala vermelha e a metade dos critérios devem ter recebido a indicação SIM na escala amarela.
- 3 Em todos os critérios deve ser indicado NÃO na escala vermelha e todos os critérios devem ter recebido a indicação SIM na escala amarela.
- 4 Em todos os critérios deve ser indicado NÃO na escala vermelha; todos os critérios devem ter recebido a indicação SIM na escala amarela e a metade dos critérios na escala verde devem indicar SIM.
- 5 Em todos os critérios deve ser indicado NÃO na escala vermelha; todos os critérios devem ter recebido a indicação SIM na escala amarela e todos os critérios na escala verde devem indicar SIM.
- 6 Em todos os critérios deve ser indicado NÃO na escala vermelha; todos os critérios devem ter recebido a indicação SIM na escala amarela; todos os critérios na escala verde devem indicar SIM e a metade dos critérios da escala azul deve indicar SIM.
- 7 Todos os critérios apresentados nas quatro cores devem indicar SIM.

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

## 4.2 – Utilização do produto educacional.

O principal objetivo para a constituição deste instrumento avaliativo é a possibilidade de garantir às crianças vivências significativas e oportunizar a organização de ambientes institucionais onde seus direitos possam ser respeitados por meio do desenvolvimento integral, experiências educativas e aprendizagem. Para isso a avaliação é concebida de dialógica, democrática e significativa, como um processo reflexivo, autoavaliativo, formativo e, principalmente, coletivo. Como apontado por Bondioli (2015):

A avaliação como processo reflexivo, segundo modalidades compartilhadas e negociáveis, exige que um grupo de sujeitos envolvidos em uma específica realidade educativa ponha-se, tanto individualmente quanto coletivamente, perguntas como 'por que faço/fazemos? o que faço/fazemos?', como poderia/poderíamos fazê-lo melhor'. (BONDIOLI, 2015, p.27)

E para que esta concepção de processo avaliativo seja colocada em prática são necessárias algumas etapas fundamentais para a efetivação da avaliação. Tais etapas são necessárias para a condução da utilização eficaz deste produto educacional. Com o intuito de definir um consenso acerca da noção de qualidade, por meio da reflexão dos sujeitos participantes do processo educativo nas instituições e para a construção coletiva de um plano de ação foram definidas as etapas para a aplicação deste instrumento avaliativo, orientadas pelas fases da avaliação de contexto apresentadas nas “Contribuições para a Política Nacional de Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015, p. 44-45) com o objetivo principal de contribuir no desenvolvimento do processo avaliativo.

As etapas para a realização da avaliação dos ambientes institucionais para crianças pequenas por meio da aplicação do instrumento avaliativo proposto como produto educacional são apresentadas e descritas no quadro a seguir:

Quadro 9 – Etapas para o desenvolvimento da ação avaliativa

ETAPA 1	Assembleia inicial com toda comunidade escolar para a apresentação dos objetivos e metodologia propostos pelo instrumento de avaliação e construção coletiva de uma ideia coletiva de qualidade dos ambientes institucionais para crianças pequenas a ser definido como objetivo da instituição.
---------	--

ETAPA 2	Apresentação detalhada do produto educacional “Instrumento de Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas”, de suas dimensões e modo de aplicação as docentes e equipe de apoio das turmas que participarão do processo de avaliação.
ETAPA 3	Observação e pontuação do “Instrumento de Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas” realizada ao menos por dois avaliadores externos e pelo educador/professor responsável pela turma.
ETAPA 4	Realização de encontros para a compartilhamento e análise dos resultados entre os avaliadores de cada turma, para que sejam definidos coletivamente, em consenso, os resultados de cada turma para cada uma das dimensões.
ETAPA 5	Elaboração coletiva de um plano de ação para cada turma, considerando as potencialidades e fragilidades encontradas na avaliação dos ambientes institucionais ofertados a cada turma.
ETAPA 6	Aplicação do plano de ação que contemple a reavaliação e reinício do processo de acordo com as necessidades de cada turma ou grupo de avaliação.

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

O desenvolvimento das etapas prioriza a democratização do processo avaliativo e uma perspectiva global da instituição, para que tanto a avaliação quanto a reflexão acerca do processo avaliativo sejam realizados de forma crítica, participativa e contínua.

Deste modo, além das etapas de aplicação ficam definidas as dimensões nas quais são organizados os critérios fundamentais para realização de uma avaliação contextualizada e específica às necessidades de organização de espaços, rotinas, cuidados, relações, planejamentos, experiências e saberes da EI, realizada por meio da observação da rotina escolar e/ou evidências das produções e atividades realizadas cotidianamente nas instituições de EI. As dimensões definidas para a avaliação dos ambientes institucionais para crianças pequenas com este instrumento avaliativo são:

1. Planejamento do Programa.
2. Multiplicidade de Experiências.
3. Linguagem e Letramento.
4. Interações.
5. Promoção da Saúde e Cuidado Pessoal.
6. Espaços, Materiais e Mobiliário.

Alguns pontos a serem considerados para a aplicação durante o processo de avaliação:

- a) O instrumento foi desenvolvido para avaliar os ambientes oferecidos às crianças pequenas, grupo de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, segundo a definição proposta pela BNCC-EI (BRASIL, 2018), respeitando as especificidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da pré-escola.
- b) A observação deve acompanhar um dia na rotina da turma, com a possibilidade de tempo adicional disponível para análise de materiais, documentação pedagógica, registros de rotina institucional e análise dos espaços dedicados às atividades dirigidas e de coordenação motora ampla quando não utilizados durante a observação.
- c) O avaliador não deve interferir na rotina da turma e interferir o menos possível no desenvolvimento das atividades, intervindo somente quando for necessário para garantir o bem-estar e segurança das crianças.
- d) Deve ser realizado um registro com os horários, atividades e espaços que compõem a rotina observada da turma.
- e) O observador deve potencializar o uso do tempo, completando a avaliação dos ambientes durante o tempo de observação na escola por meio de anotações breves e na busca de evidências que contemplem os indicadores e que possam auxiliar nas tomadas de decisões.
- f) Todos os critérios de cada dimensão devem ser avaliados e todas as informações do perfil da turma devem ser preenchidas.
- g) O plano de ação deve ser construído coletivamente com o auxílio do documento específico para este fim.

## 5. Considerações finais

A avaliação de ambientes educacionais infantis representa um grande desafio para a busca da qualidade na e da EI, principalmente para o estabelecimento de referenciais que corroborem concepções de criança, infância e educação infantil coerentes às estabelecidas e normatizadas pelos documentos nacionais específicos a esta etapa educacional e que compreendam a escola de EI como organismo vivo, que não cessa. Além da intencionalidade docente, a avaliação de ambientes institucionais infantis deve considerar este espaço a partir das expectativas das crianças, se todo o trabalho ali desenvolvido não considerar a centralidade das crianças neste processo, nada do que ali for produzido será realmente significativo.

Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar a qualidade dos ambientes educacionais de escolas de EI do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba por meio da aplicação da escala estadunidense ECERS-3 e definir de que forma a avaliação da qualidade de ambientes educacionais infantis pode auxiliar na garantia de experiências significativas nas escolas de EI ao fornecer dados objetivos e concretos orientados por parâmetros de qualidade definidos nos documentos nacionais oficiais e para que possam subsidiar o replanejamento de práticas pedagógicas e organizações dos espaços nas instituições destinadas à primeira infância.

Pretendia-se ainda comprovar algumas hipóteses acerca dos ambientes das instituições municipais: se as escolas que faziam parte da proposta pedagógica do município “Fazer em Cantos” apresentariam resultados superiores às escolas que nunca adotaram a proposta e se a concepção de qualidade dos ambientes de um mesmo sistema de ensino seria semelhante em diferentes unidades escolares, uma vez que as orientações e documentação pedagógica é única.

Por meio da pesquisa propôs-se também demonstrar a viabilidade da utilização da escala estadunidense em um contexto brasileiro, ao analisar-se os resultados de acordo com as experiências apresentadas, identificando as principais potencialidades e fragilidades dos ambientes institucionais ofertados às crianças e propor intervenções pedagógicas necessárias ao aprimoramento dos ambientes educacionais infantis pesquisados.

A utilização da escala de avaliação representou um importante instrumento para a avaliação dos ambientes institucionais ofertados às crianças, todavia, mais importante que os resultados obtidos foi a oportunidade de uma perspectiva global dos ambientes, por meio de uma análise objetiva para o replanejamento de práticas e

organização de espaços das instituições, para que as práticas pedagógicas, rotinas, organizações e atividades também pudessem ser repensadas a partir da análise dos ambientes e em suas diferentes dimensões de avaliação. No entanto, faz-se necessária uma revisão acerca das concepções de qualidade para a definição de uma identidade para as instituições de EI.

Ao analisar a viabilidade e significatividade da ECERS-3 na garantia de experiências significativas às crianças, assim como apresentado em estudos anteriores com escalas de avaliação, a formação de professores e o processo de autoavaliação institucional para o replanejamento das práticas constituem momentos fundamentais para a utilização da escala, contudo este não representou o foco principal deste trabalho, sendo um desdobramento para a utilização do produto educacional.

Os resultados apontados pela pesquisa ampliam as possibilidades e necessidades do desenvolvimento, apropriação e adoção de instrumentos e perspectivas para a avaliação na EI. Da mesma forma que o conceito de qualidade reflete uma concepção coletiva e específica de educação, os objetivos de um processo avaliativo, bem como a forma como este acontece nas instituições destinadas à primeira infância, contribuem para a definição de uma identidade de trabalho a ser realizado na educação para a primeira infância.

As contribuições advindas desta pesquisa repercutem nos aspectos científicos ao mostrar a viabilidade e novidade de seu uso de escalas e a sua importância para a avaliação dos ambientes na EI, os quais esperamos que as crianças sejam as mais favorecidas pelo estudo, por meio do aprimoramento dos ambientes e práticas ofertados nas instituições destinadas à primeira infância.

## REFERÊNCIAS

- ABUCHAIN, B.; BHERING, E.; GIMENES, N.. Reflexões sobre a avaliação de ambientes de educação infantil. In: **VII Reunião da ABAVE**. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. N°1, Ano 2013. p. 1-14.
- AZEVEDO, H. H. O.. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1.ed.-São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BISSACO, C. M.. **A temática ambiental na educação infantil**: caminhos para a construção de valores. Rio Claro, 2017.
- BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Trad. Fernanda Landucci & Ilse Pachcoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF
- BRASIL. **Contribuições para a política nacional - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-educação infantil**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.
- BRASIL. Lei. nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei. nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

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

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998, volumes 1,2 e 3.

CAMPOS, M. M.. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de desenvolvimento, 2010.

CAMPOS, M. M. A Qualidade da educação em debate. **Estudos em avaliação educacional**, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000.

CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, R. F.. Educação infantil políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-227, jul./dez. 2011

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. **Psicologia: teoria e prática**, Brasília, vol. 24, n. 3, p. 269-277, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n3/v24n3a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CEPPI, G.; ZINI, M. (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso: 2013.

CRAVEIRO, M. C. de F. G. V. **Formação em contexto: um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A.. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

EDWARDS, C.. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa**. – Porto Alegre: Penso, 2016.v.1.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação; tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa** – Porto Alegre: Penso, 2016. v.2.

FORMOSINHO, J., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Working with Young children in Portugal. In: OBERHUEMER, P. (Ed.) **Working with young children in Europe**. München: Staatsinstitut für Fröhpädagogik, 2008. P.353-365.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FURTADO, R. A. **Avaliação de Ambientes Educacionais Coletivos para Pré-Ecolares**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

HARMS, T.. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 76-97, Apr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 de set. 2019.

HARMS, T., Cryer, D. R. & Clifford, R. M.. **Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition**. New York: Teachers College Press. 2003

HOFFMANN, J.. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexiva sobre a criança/** Jussara Hoffman. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, M.G.S..**Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S.. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56-67, abr. 2011.

MARCHESI, A.; MARTIN, E.. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENDES. A.C.B.. **Coordenação pedagógica na educação infantil do município de Araçatuba: desafios, perspectivas e formação da identidade profissional**. Presidente Prudente, 2013.

MORO, C.; SOUZA, G. de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.

MOSS, P.; PENCE, A.. **Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality**. London: Paul Chapman Publishing. 1994.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro** - Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C.. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação – Porto Alegre: Penso, 2019.

PESSOA, P. S. R.. **A organização dos espaços na educação infantil** : possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”. Presidente Prudente, 2015

POPP, B.. **Qualidade da Educação Infantil**: é possível medi-la?/ Bárbara Popp; orientadora Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo, 2015.

RABITTI, G.. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia/ Giordana Rabitti; trad. Alba Olmi. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB**: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁCRISTAN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. GENTILE, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. P. 50-74.

SILVEIRA, R. C. **Educação literária na educação infantil**: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP). Presidente Prudente, 2014.

SOUZA, S. Z.; PIMENTA, C. Ol.. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016

SOUZA, S. Z.; SÁ BRITO, D. T.. Subsídios para avaliação do Projeto Capacitação de Recursos Humanos / Programa EDURURAL / NE. In: **Capacitação dos profissionais da educação**: perspectivas para avaliação. Belo Horizonte: FAE / IRHJP, 1987.

SYLVA, Kathy; SIRAJ-BLANCHFORD, I.; TAGGART, B. **Assessing quality in the early years**: Early childhood environment rating scale: Extension (ECERS-E), four curricular subscales. Trentham Books. Stoke on Trent. UK and Sterling, USA- 2003

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.