

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KARLA APARECIDA ZUCOLOTO

Educação infantil em creches – uma
experiência com a escala *ITERS-R*

São Paulo
2011

KARLA APARECIDA ZUCOLOTO

Educação infantil em creches – uma
experiência com a escala *ITERS-R*

Tese elaborada como parte dos requisitos
para obtenção do título de doutorado no
Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Psicologia e
Educação

Orientadora Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida
Kishimoto

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Z94e Zucoloto, Karla Aparecida
Educação infantil em creches : uma experiência com a escala
ITERS-R / Karla Aparecida Zucoloto ; orientação Tizuko Morchida
Kishimoto. São Paulo : s.n., 2011.

308 p. : il., graf. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Psicologia e educação) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Creches 3. Crianças em idade pré-escolar
- Educação 4. Qualidade da educação 5. Prática de ensino I.
Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches** - uma experiência com a escala *ITERS-R*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto Instituição: Universidade de São Paulo
(orientadora)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Pedro, Caio e Nivaldo, meus amores e meu porto seguro,
na esperança vã e egoísta de que possam compreender
minhas tantas ausências de suas vidas, dedico.

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora Tizuko, minha orientadora, meu reconhecimento e minha admiração por ter sido exemplo nesses quatro anos. Com seu acolhimento e humildade tornou o processo de doutoramento um prazer, com sua imensa sabedoria ajudou-me a ir muito além dos meus parcos limites e com seu companheirismo me ensinou a ser profissional.

Ao grupo de estudos Contextos Integrados em Educação Infantil da FEUSP com o qual aprendi a ser pesquisadora, estar pesquisadora, pesquisar, aprender, trocar, dialogar, compartilhar, observar, apoiar, exortar. Com vocês, algumas segundas-feiras se tornaram inesquecíveis.

À professora Mônica Apezatto Pinazza que com sua forma peculiar de ensinar e com seu bom humor constante foi mais que educadora, mostrou-se parceira.

À professora Maria Malta Campos pela leitura cuidadosa e pelas preciosas contribuições com a leitura deste relatório para o exame de qualificação. Suas críticas e seus apontamentos foram extremamente valiosos.

Às amigas Fernanda Mendes Resende e Maria Ângela Caruso, companheiras de viagem, de longas conversas teóricas, de tantos ensaios de apresentação. Abraço amigo e consolo certo. Vocês tornaram a redação da tese muito mais fácil e agradável.

Aos meus colegas de trabalho na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Poços de Caldas pelo apoio, em especial a Francisco Rogério de Oliveria Bonatto com sua paciência ímpar, e à Maria Cristina Ravanelli de Barros O'Reilly, minha parceira de tantas horas.

Aos meus alunos com quem tanto aprendo diariamente. Com eles dividi o que aprendia, compartilhava minhas angústias e meu cansaço e encontrava mais uma justificativa para me dedicar a esta pesquisa.

À minha família sempre presente com seu aconchego e com seu incentivo. A meus pais que não compreendem porque eu preciso voar tão alto, mas que não se

pouparam em me ajudar.

A Nivaldo, meu querido, pelo apoio mais que incondicional. Seu ombro amigo, seu ouvido cúmplice, suas críticas, seu incentivo e seu amor me deram a força necessária para seguir em frente tantas vezes. Eu lhe sou imensamente grata por ter sempre acreditado e por ter se doado tanto.

Ao pequeno Caio que chegou tão de repente e que foi um presente na finalização deste relatório. Ao me desdobrar em seu cuidado pude perceber quão breve é a vida e como é preciso vivê-la com leveza...

Ao Pedroca que não compreende a dimensão deste trabalho, mas sabe da importância que este tem para mim, e que sempre me ofereceu um abraço forte e um beijo carinhoso em meus longos momentos ao computador e tão longe de suas brincadeiras...

RESUMO

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches** – uma experiência com a escala *ITERS-R*. 2011. 307 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Pensar a educação para bebês é considerar como favorecer práticas docentes que possam garantir o acesso às crianças muito pequenas ao mundo da cultura e da sociedade. Quando o foco da prática docente se direciona para as crianças e suas relações, a qualidade do ambiente educativo depende de escolhas de concepções de educação, infância e criança, para que se possa redefinir os trajetos e as ações de uma educação participativa, que não se faz sozinho, mas em colaboração com a criança, seus familiares e a equipe da creche. Na presente pesquisa, os critérios de qualidade para a educação de bebês e crianças pequenas e suas implicações na formação de educadores em contexto, constituíram os objetos de estudo. Duas grandes questões conduziram o estudo: *O que se entende por qualidade na educação de bebês e crianças pequenas? Seria a escala ITERS-R um instrumento fidedigno para avaliação de creches?* O problema se desdobrou na relação entre a qualidade na educação da infância e a formação de educadores em contexto para a Educação Infantil. Esta questão tornou possível considerar se uma escala de avaliação do ambiente educativo seria um instrumento que poderia auxiliar o grupo de professores a refletir sobre a sua prática docente favorecendo o desenvolvimento das necessidades individuais e do grupo das crianças. O intuito foi investigar se a escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS* – (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990) - que avalia o ambiente para crianças de zero a trinta meses em instituições infantis, *constituía-se como instrumento de avaliação da qualidade do atendimento infantil em creches*. Para a realização do estudo foi selecionada uma creche na região sul da cidade de São Paulo. Trata-se de uma creche direta, pertencente à diretoria regional do Ipiranga e que atende uma ampla região da Vila Clementino. A creche foi selecionada para este estudo por ser tratar de um campo de pesquisas do grupo *Contextos Integrados em Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Adotou-se o estudo de caso como modalidade qualitativa de pesquisa. Os dados foram colhidos e analisados seguindo alguns critérios da abordagem fenomenológica, tendo como base os trinta e nove itens da escala, e o referencial teórico apresentado na própria escala. Entende-se que reflexão sobre os diversos itens que compõem a escala do ambiente educativo em um processo colaborativo, entre o pesquisador e as educadoras, possa contribuir para o que se entende como formação em contexto, formação partilhada, que respeita a autonomia do educador para avaliar a sua prática educativa a partir de uma pedagogia da infância que torne a criança visível. Para tal, buscou-se apoio nas pedagogias da infância, com interesse maior em Dewey, que sugere uma educação democrática, a qual valoriza os interesses e necessidades das crianças, e a mediação da cultura para discutir ambientes educativos para bebês e crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Educação infantil. Qualidade. Escala. Formação em contexto.

ABSTRACT

ZUCOLOTO, K. A. **Educacion for babies and toddlers** - an experience with *ITERS-S* scale. 2011. 307 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

To think of education for babies is to consider how to favor teaching practices that can guarantee very young children the access to the world of culture and society. When the focus of the teaching practice turns to children and their relationships, the quality of the educational environment depends upon the choices of conceptions on education, infancy and children, so that is possible to redefine the paths and actions of a participatory education, which cannot be done alone, but in collaboration with the child, their families and daycare staff. In the current research the quality criteria for education of infants and toddlers and their implications on educators formation in context, constituted the objects of this study. Two great questions conducted the study: *What is meant by education quality for babies and toddlers? Would the ITERS-R scale be a reliable instrument to evaluate daycare centers?* The problem was unfolded in the relationship between the quality of early childhood education and the formation of educators in context for Early Childhood Education. This question has made it possible to consider if an educational environment assessment scale would be an instrument that could help a group of teachers reflect on their teaching practice, promoting the development of individual needs and that of children groups. The purpose was to investigate if the North American *Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS* – (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990) – which evaluates the environment for children from zero to thirty months old in child institutions, was constituted as an evaluation instrument of child care quality in daycares. In order to conduct the study, a daycare center located in the southern region of the city of São Paulo was selected. It is a direct daycare center, belonging to the regional board of Ipiranga and serving a wide region of Vila Clementino. The daycare center was selected for this study for it is the research field of the *Integrated Contexts in Early Childhood Education* group of the School of Education at the University of São Paulo. The case study was adopted as a qualitative research method. The data were collected and analyzed following some phenomenological approach criteria, based on the thirty-nine scale items and the theoretical referential presented in the scale itself. It is understood that the contemplation of the various items which constitute the educational environment scale in a collaborative process, between the researcher and the educators, may contribute to what is meant by formation in context, shared training, which respects the educator's autonomy to evaluate his/her educational practice from an early childhood pedagogy that renders the child visible. For such, support from early childhood pedagogies was sought, with a higher interest in Dewey, who suggests a democratic education, which values the interests and needs of children and the mediation of culture to discuss educational environments for babies and toddlers.

Keywords: Education for babies and toddlers. Quality. Scale. Formation in context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Paradigmas de análise da qualidade na educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ARAÚJO, 2004, p.84).....	25
Figura 2 -	Modelo proposto por Howes, Phillips e Whitebook (1992, p. 458)....	32
Figura 3 -	O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade (BERTRAN & PASCAL, 2009, p. 55).....	68
Figura 4 -	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 446).....	69
Figura 5 -	Região do Ipiranga – localização do CEI.....	80
Figura 6 -	Planta baixa do CEI.....	81
Figura 7 -	Acesso ao CEI.....	82
Figura 8 -	Parque e depósito do CEI.....	83
Figura 9 -	Biblioteca/sala de vídeo do CEI.....	83
Figura 10 -	Brinquedos do solário do CEI.....	84
Figura 11 -	Berçário para crianças menores.....	85
Figura 12 -	Berçário maior e banheiro.....	86
Figura 13 -	Sala de Mini-grupo.....	87
Figura 14 –	Dimensões da pedagogia da infância in: Oliveira-Formosinho et. al. (2007, p. 30).....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média das pontuações atribuídas pelo pesquisador e pela equipe.	105
Tabela 2 - Média das pontuações atribuídas pela equipe nos grupos de trabalho.	106
Tabela 3 - Espaço e mobiliário.....	113
Tabela 4 - Rotinas de cuidado pessoal.....	115
Tabela 5 - Ouvindo e falando.....	120
Tabela 6 - Atividades.....	122
Tabela 7 - Interação.	128
Tabela 8 - Estrutura do programa.....	129
Tabela 9 - Pais e equipe.	132
Tabela 10 - Pontuação total e média da escala.....	170
Tabela 11 - Média de pontuação dos itens das escala	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média das pontuações atribuídas às subescalas pelo pesquisador e pela equipe.....	107
Gráfico 2 - Pontuação da subescala <i>Espaço e mobiliário</i>	138
Gráfico 3 - Pontuação da subescala <i>Rotinas de cuidado pessoal</i>	143
Gráfico 4 - Pontuação da subescala <i>Ouvindo e falando</i>	145
Gráfico 5 - Pontuação da subescala <i>Atividades</i>	147
Gráfico 6 - Pontuação da subescala <i>Interação</i>	150
Gráfico 7 - Pontuação da subescala <i>Estrutura do programa</i>	155
Gráfico 8 - Pontuação da subescala <i>Pais e equipe</i>	157
Gráfico 9 - Pontuações atribuídas aos itens da escala pelo pesquisador.....	163
Gráfico 10 - Pontuação média das subescalas.....	171
Gráfico 11 - Média da pontuação total.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO – o ambiente educativo para bebês e crianças pequenas	23
1.1 Qualidade na educação infantil – o uso de instrumentos para discussão e avaliação da qualidade.....	27
1.2 Qualidade da Educação Infantil e a avaliação da qualidade.....	35
1.3 Qualidade na educação infantil e formação de professores.....	45
1.4 Qualidade da educação infantil – o ambiente educativo para crianças pequenas	51
2 METODOLOGIA - situando as questões... definindo os caminhos.....	65
2.1 Critérios da escala	74
2.1.1 Folha de Pontuação e Perfil	76
2.1.2 Critérios de pontuação.....	77
2.1.3 Sistema de Pontuação.....	77
2.1.4 Opção Alternativa de Pontuação.....	79
2.2 Descrição do contexto	79
2.3 Descrição do agrupamento	87
2.4 Etapas do estudo.....	88
3 DESCRIÇÃO DOS DADOS	94
3.1 Formação em contexto	94
3.1.1 1º Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 01/04/09.....	94
3.1.2 2º Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 02/04/09.....	94
3.1.3 Formação em contexto - Encontro dos gestores da creche com integrantes do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – 10 de março de 2009 – manhã.....	94
3.1.4 Formação em contexto - Encontro da equipe da creche com integrantes do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – 04 de maio de 2009 – manhã.....	95
3.1.5 Reunião para planejamento do tempo com a direção – 14h – 22/06/09	95
3.1.6 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h –	

22/06/09	96
3.1.7 Formação em contexto - Reunião com Direção, coordenação e com a arquiteta e o pesquisador do Grupo Contextos Integrados em Educação Infantil – 23/06/09 – manhã.....	97
3.1.8 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 24/06/09 – tarde	97
3.1.9 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h – 19h - 25/06/09 – manhã.....	97
3.2 Observação e entrevistas	98
3.2.1 Observação do mini-grupo no dia 01/04/2009 – período da tarde 13h às 19h – professora 1 auxiliares 1 e 2	98
3.2.2 Observação do mini-grupo no dia 02/04/2009 – período da tarde 08h às 12h30min – professoras 3 e 4., auxiliar 1.....	101
3.2.3 Observação do mini-grupo no dia 02/04/2009 – período da tarde 13:00 às 19:00hs – professora 1 auxiliar 1	104
3.3 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 08h - 13h – outubro de 2009 – manhã	104
3.3.1 Concepção de criança, infância e educação infantil do CEI.....	108
3.4 Escala.....	112
3.4.1 Espaço e mobiliário.....	112
3.4.2 Rotinas de cuidado pessoal.....	115
3.4.3 Ouvindo e falando.....	120
3.4.4 Atividades	122
3.4.5 Interação	128
3.4.6 Estrutura do programa.....	129
3.4.7 Pais e equipe	131
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – o que foi encontrado no trajeto	134
4.1 A avaliação da qualidade da educação infantil na creche com o uso da escala ITERS-R.....	134
4.2 Qualidade na educação infantil e formação em contexto – à procura de relações	159
4.3 Qualidade na educação infantil, formação continuada em contexto e programa para crianças pequenas.....	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – dos trajetos... poucas certezas	176

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
ANEXOS	199
ANEXO A - Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Edição Revisada	200
ANEXO B - Explicação dos Termos Utilizados na Escala	275
ANEXO C - Perfil completo do CEI.....	278
ANEXO D - Centro de educação infantil (Administração Direta) - CEI Direta e CEU CEI.....	307

INTRODUÇÃO

Na área educacional, é consenso que em turmas de educação infantil cuida-se e educa-se. Tais ações são caracterizadas pela organização do ambiente e do tempo, pela proposta de atividades, pelos recursos disponíveis, pela organização do programa, pelo currículo da educação infantil. A combinação desses fatores determina a ação educativa e de cuidado da creche em certo nível de qualidade. Na educação infantil a criança precisa de atenção individualizada e não é possível educar bebês e crianças bem pequenas em grandes agrupamentos. Esse tipo de cuidado denota a qualidade na educação da pequena infância.

Em nossa sociedade é recente a cultura de educar crianças pequenas em ambientes coletivos, com grandes agrupamentos. Este fato remete à questão: o que significa educar bebês e crianças bem pequenas com qualidade?

Bebês e crianças bem pequenas têm direito à educação infantil de qualidade. Para educar com qualidade é necessário planejar o ambiente educativo, o tempo, as relações e interações, a formação de professores, as questões de higiene e cuidados pessoais de rotina, bem como organizar o programa e o currículo dentre outros. Todavia, Bernstein (1988) chama a atenção para os temas, fundamentados nas chamadas *pedagogias visíveis*, em torno dos quais se sustentam os discursos políticos e técnicos sobre as pedagogias da educação infantil.

De acordo com Barbosa (2006), estes temas podem ser resumidamente definidos como: a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância, a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças, o nascimento de um profissional para atuar na educação infantil, a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação. Segundo a autora, são aspectos constituintes da prática educativa a criação de instrumentos de trabalho, alternativas de intervenções, a seleção de metodologias e conteúdos, a produção de materiais e equipamentos educacionais, as decisões sobre a organização espacial, as discussões sobre os usos do tempo, a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de *rotina*.

Todos esses temas compõem a prática pedagógica de qualidade de uma creche. Desta forma, a questão primeira é definir metas e trajetos, esclarecer o que se

pretende e quais recursos serão empregados para alcançar os objetivos estabelecidos. Tal prática permite que a equipe defina em que sentido entende qualidade pela observância das fases do processo: ação, desenvolvimento, reflexão – programa e avaliação.

Zabalza (1998, p. 50-54) aponta 10 aspectos-chaves da educação infantil de qualidade: 1- organização dos espaços, 2 - equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, 3 - atenção privilegiada aos aspectos emocionais, 4 - utilização de uma linguagem enriquecida, 5 - diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, 6 - *rotinas* estáveis, 7 - materiais diversificados e polivalentes, 8 - atenção individualizada a cada criança, 9 - sistemas de avaliação, anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, 10 - trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Para aferir o nível de qualidade de uma creche é possível utilizar instrumentos diversos como as escalas. Dentre as escalas uma se destina especificamente a avaliar o ambiente educativo por 39 itens organizados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do programa e, Pais e Equipe. Existe proximidade entre os aspectos elencados por Zabalza (1998) e as categorias propostas pela escala ITERS-R.

Campos e outros (2010, p.2) usaram as escalas ITERS-R, dentre outros instrumentos, para avaliar ambientes de creche e afirmam que “a formação e a carreira dos profissionais que atuam na EI ainda necessitam de atenção e ações.” Os autores ressaltam que houve grandes avanços na educação infantil como o “reconhecimento dos direitos da criança e opção da família por melhores oportunidades educacionais desde a mais tenra idade” e apontam os desafios relacionados ao acesso à educação infantil, à qualificação profissional, à qualidade e cobertura da educação da infância.

Ao afirmar que “é consenso que a frequência a uma instituição de EI de boa qualidade traz impactos positivos para a vida das crianças” os autores se valem do debate sobre a qualidade na educação de crianças pequenas na literatura nacional e internacional. Neste sentido, defendem a formação dos professores da educação infantil em cursos superiores.

Questiona-se como se integram avaliação da qualidade e educação da infância? É preciso ter clareza que as ações educativas e de cuidado podem ser desempenhadas de maneiras diversas por profissionais que detém diferentes níveis de formação. O

que distingue uma creche de outra, um programa de outro, é a qualidade da educação infantil. Qualidade que pode ser constatada pela organização do ambiente e do tempo, pela valorização docente caracterizada pela formação prévia e em contexto, pela relação com as famílias, pelo mobiliário e pelas atividades que são propostas, pela estrutura do programa e pelo currículo da educação infantil.

É possível afirmar que os aspectos elencados por Zabalza (1998), como materiais, organização do tempo e do espaço, atenção à criança e à família, se aproximam dos documentos propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto desde 1994 para legislar ou orientar a prática na Educação Infantil (BRASIL, 1988; 1996; 1998a/b; 2006a/b; 2009). De igual modo, os documentos americanos, europeus e australianos abarcam questões próximas do que é defendido por Zabalza (1998) como a formação em contexto, a importância de um ambiente estimulante e desafiador para a educação de crianças pequenas, a estreita relação com as famílias, dentre outros.

Os fatores apontados, como a organização dos espaços e o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, permitem considerar que o foco da qualidade não é mensurado por um determinado instrumento, mas está ligado ao processo de construção da qualidade, é um processo construído em longo prazo. Desta forma, o uso instrumento pode conferir aos professores, o ponto de partida para analisar/estudar o contexto no qual desenvolvem sua prática docente.

Desta forma, defende-se que os profissionais precisam ser convidados a discutir, em contexto, as questões cotidianas da prática na educação de crianças pequenas para que possam identificar perspectivas e significados no trabalho com sujeitos de tenra idade em creches. Este processo de reflexão pode propiciar a participação democrática da equipe na discussão da qualidade da educação infantil.

Neste sentido, o processo de avaliação institucional pode ter como objetivo buscar técnicas que visem superar a padronização, a previsibilidade e o controle por meio de um processo de avaliação que supere a prática de reduzir o mundo, a um conjunto de afirmações ordenadas estruturadas por afirmações de valor e pela necessidade de se fazer julgamentos prévios. Tal processo possibilita, na visão de Dahlberg, Moss e Pence, redefinir a prática com crianças pequenas visando superar o conceito de que educar estas crianças é:

promover o desenvolvimento, garantir a prontidão para aprender e a disposição para a escola; melhorar o desempenho escolar; fazer uma intervenção precoce em crianças consideradas carentes, em risco ou, em outra forma de desvantagem; promover práticas desenvolvimentalmente adequadas e resultados desejáveis; elaborar modelos e programas; garantir a eficácia dos planos e dos custos; elaborar regulamentos, padrões; e, a mais difundida de todas, estabelecer uma linguagem da qualidade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.10).

Quando a equipe se questiona sobre o que é educação de qualidade junto a bebês, é necessário considerar a importância deste processo na definição de metas para este contexto específico.

Tal perspectiva exige uma atenção para a rede de interações e de inter-relações entre os diversos componentes desta realidade – professores, equipes de apoio, pais, crianças de diferentes idades, espaços, *rotinas*, materiais, atividades. Não é uma tarefa simples compreender como funciona uma creche. O processo interno de avaliação possibilita conhecer o micro-contexto educacional da creche permitindo que o pesquisador compreenda o que é educar crianças pequenas nesta instituição de forma específica.

Observam-se, constata-se e se produzem resultados avaliativos; porém, qualquer processo de avaliação, além de não incluir a voz dos atores da prática, não retorna para os professores da creche como oportunidade para reflexão, estudo e formação. Avaliar a creche requer a observação de itens como: organização do tempo e do espaço, prática docente, atividades e número de crianças por adultos, mas exige a incorporação da voz do professor, pois somente o educador pode falar com propriedade de sua prática, pois é ele quem vivencia o cotidiano da creche.

O objetivo deste estudo foi investigar se uma escala norte-americana, *ITERS-R* – (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2006) e revisão da escala original anterior *Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS* – (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990) - a qual avalia especificamente o ambiente para crianças de zero a trinta meses em instituições infantis, “constituía-se instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil em creches”.

Tal faixa etária foi elencada para esta pesquisa, pois é a fase em que a criança pequena está “mais vulnerável física, mental e emocional”. O instrumento possibilita o estudo das creches, sua aplicação é relativamente simples, e a compreensão da relação dos itens entre si é clara.

As dimensões da pedagogia da infância como tempo, espaço, observação e documentação, planejamento, avaliação, projetos, atividades, organização e gestão se complementam e se desenvolvem *aos laços*¹ e constituem as categorias de análise proposta pela escala. Estas dimensões, que constituem a base do programa da educação infantil, tornam-se mais complexas na relação de formação dos professores e nos processos de autoavaliação dos critérios de qualidade, manifesta-se pela prática docente.

Neste estudo, interessou aprofundar a relação existente entre qualidade da educação infantil e as categorias da escala. Duas grandes questões orientam a pesquisa: *em que sentido entende-se qualidade?* E discutir *como os avanços² na formação de professores para crianças pequenas são incorporados à prática docente?*

Na apresentação de Kishimoto constatou-se que no Brasil em 1999 dos profissionais de creche apenas 9,5% tinham formação superior; em 2009, 46% passaram a ter superior. A pesquisadora deixa claro que houve avanços significativos na formação de professores para a Educação Infantil, contudo, tal formação não agrega as especificidades da creche e da educação de bebês. A ponderação da apresentadora é que embora a formação superior seja relevante os Cursos de Pedagogia se voltam, cada vez mais, para a formação do profissional do segmento final da educação infantil, a pré-escola, deixando descoberto o segmento inicial da educação infantil, a creche. Cabe alertar que o ambiente educativo da creche é diverso da estrutura e funcionamento da pré-escola, o que requer o questionamento: *seria essa formação suficiente para os professores da infância? Haveria outros fatores que precisariam ser considerados em uma formação inicial mais sólida de professores de creches?*

Assim, o problema central da qualidade na educação da infância pode estar relacionado à ausência de conteúdos que tratam especificamente da creche nos cursos de formação inicial como os da Pedagogia e a outros fatores diferenciados em cada unidade de educação da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; 2008). É possível definir diferentes modos de conceber o que é educar crianças

¹ Termo utilizado por Lino de Macedo ao se referir ao esquema de desenvolvimento em espiral proposto por Jean Piaget.

² Conforme palestra **Educação Infantil na última década** – conquistas e impasses, ministrada por Tizuko Morchida Kishimoto no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade - no dia 19/10/2010 na 33ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu – MG.

pequenas na sociedade contemporânea. Pensar a criança de forma plena, entendendo seu processo de formação como parte do ciclo vital no qual todos estão inseridos, é tomá-la como ponto de partida, entendendo que a criança brinca.

Esta questão remete para a presente pesquisa cujo foco foi a qualidade da educação da infância em um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo, capital, utilizando a tradução de uma escala norte-americana para avaliação de ambientes para bebês (ITERS-R). Os resultados averiguados por uma escala desse tipo contemplam fatores importantes do ambiente educativo, criam oportunidade para reflexões sobre a qualidade da educação infantil, mas outros aspectos, como o envolvimento da criança, ficam descobertos.

O trabalho teve início em setembro de 2007 no grupo de estudos *Contextos Integrados de Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e consistiu na tradução³ da *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006). Entender a dinâmica de planejamento e organização do espaço, das atividades de sala de aula e os materiais educativos têm como intuito criar a *rotina* de trabalho em equipe na qual as pessoas, que têm saberes diferenciados, papéis e funções específicas, interajam com o grupo para promoção da dinâmica relacional e educativa da escola.

No presente estudo, os critérios de qualidade para a educação de bebês e crianças pequenas e suas implicações em uma ação docente de qualidade alicerçada na formação de professores em contexto são o tema do primeiro capítulo. Este capítulo inclui dados da escala, do ambiente educativo e da formação em contexto.

Entende-se que a educação infantil de qualidade precisa se pautar na autonomia do educador para avaliar a sua prática educativa e que requer um processo que utiliza a autoavaliação e as pedagogias da infância; tais critérios se encontram organizados no referencial teórico. O panorama das pesquisas relacionadas à temática, as pesquisas que discutem os critérios de qualidade e o uso de instrumentos para avaliar a qualidade da educação destinada a bebês encontram-se diluídos ao longo de todo o texto.

O método empregado na pesquisa, a descrição dos dados e os procedimentos

³ Tradução de Karla Aparecida Zucoloto com revisão de Tânia Maria Silva de Sena (Letras-licenciatura, UNIFEOP – Proficiency in English, Bristol Technical College and International House in London). Optou-se por traduzir a escala com o intuito de familiarização com o instrumento. Comparou-se o documento com a tradução da escala validada em 2008 pelo grupo do departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.

são descritos no segundo capítulo. Adotou-se o estudo de caso como modalidade qualitativa de pesquisa. A modalidade qualitativa de estudo de caso foi adotada por ser adequada para favorecer a compreensão do fenômeno investigado. O estudo de caso é útil por considerar as várias perspectivas e por ocorrer em contexto facilitando, assim, a interpretação dos fenômenos de acordo com os significados atribuídos pelas pessoas do campo em estudo.

Valorizou-se o sentido da colaboração, a discussão dos dados com os envolvidos no processo, pois acredita-se que o processo de avaliação precisa ser compreendido como prática partilhada e colaborativa destinada a apoiar o desenvolvimento dos professores como prática formativa.

Os dados coletados foram analisados de acordo com os princípios descritivos críticos da análise fenomenológica com o uso do instrumento para discutir a prática no contexto do CEI, cuja descrição constitui o terceiro capítulo deste estudo. O processo de coleta de dados composto pela entrada em campo, apresentação dos objetivos da pesquisa e do uso da escala foram discutidos com a equipe. Esta etapa foi seguida pela observação da organização dos ambientes, da proposta pedagógica e da ação docente do CEI por 10 dias não consecutivos.

No terceiro capítulo os dados são descritos e encontram-se organizados em observações, encontros, avaliação do ambiente educativo com o uso da escala. A intenção foi retratar o contexto social e cultural do CEI, sua concepção de criança, infância e educação, bem como as intervenções no pesquisador nos momentos de formação em contexto. Este capítulo resulta da reflexão sobre os resultados com o intuito de estudá-los à luz do referencial teórico adotado.

Os dados coletados foram analisados seguindo alguns critérios da abordagem fenomenológica com base nos trinta e nove itens da escala e no referencial teórico apresentado na própria escala e depois categorizados em função das sete subescalas. Para tal foi necessário articular diferentes recursos para coletar os dados como observação, anotações de campo no ato e pós-fato, fotos. Recorreu-se à descrição crítica do fenômeno para construir os significados necessários para interpretar os dados.

A discussão dos resultados da pesquisa e a análise de dados se estruturam no quarto capítulo e retratam que, embora a qualidade dos ambientes no CEI seja predominantemente boa, é possível constatar a necessidade de formação em contexto do educador para auto-avaliar a qualidade da sua prática. As considerações sobre a

pesquisa aditam a participação das crianças no processo educacional encerrando este estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO – o ambiente educativo para bebês e crianças pequenas

Porém, no caso brasileiro, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de educação infantil. Assim, esse respeito à diversidade deve também ser relativizado quando condições adversas, presentes nas creches ou pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a representar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social. O equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar, ainda mais em um país marcado por tantas desigualdades como o nosso (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 15).

É possível estudar os critérios de qualidade da Educação Infantil através de diferentes abordagens: pela estrutura do sistema educativo, pelo nível de funcionamento das escolas, pela ação cotidiana nos ambientes internos e externos, pelo projeto formativo integrado, pelos desafios específicos da escola infantil (ZABALZA, 1998). Neste estudo, optou-se por discutir qualidade na Educação Infantil pela vertente da qualidade na educação infantil e das categorias da escala ITERS-R - espaço e mobiliário, rotinas, ouvindo e falando, atividades, interações, estrutura do programa, pais e equipe, são também categorias curriculares.

Estas categorias curriculares são sustentadas por valores construídos pela creche os quais têm fundamento nas concepções de infância e criança adotadas pela instituição, ou seja, toda prática é marcada por maneiras de conceber a educação, a criança, por valores que a creche adota. O foco da prática com crianças pequenas estaria direcionado para o que precisa ser ensinado em detrimento da diversidade de percursos possíveis? Deste modo *o que* ensinar se tornaria o centro do processo educativo e não abarcaria as pedagogias da infância nem as áreas curriculares integradas que permitiriam determinar *como* ensinar pessoas diferentes, com interesses e necessidades diversas. Neste sentido, seria imprescindível questionar o que se faz, como se faz, com quais recursos, onde, por quem, como se avalia e como se planeja. Acredita-se que considerar estas questões é fundamental para buscar inspirações para o trabalho educativo de qualidade.

Para ampliar esta ponderação pode-se partir da diferença entre a abordagem tradicional e a contextual, ou pedagogias visíveis e invisíveis, como paradigmas de

análise da qualidade na Educação Infantil. Neste contexto é importante citar os trabalhos realizados por Bernstein (1984), nas décadas de 60 e de 70, sobre a socialização das crianças na escola, que o levou a concluir que existem duas importantes concepções de pedagogias: a partir do ponto de vista da criança ou a partir do ponto de vista do aluno – invisíveis e visíveis.

Em uma prática tradicional, concebida pelo autor como pedagogia visível (BERNSTEIN, 1988), o ensino é externo, centrado no professor, orientado para o produto com conteúdos organizados em uma crescente seqüência de complexidade. A prática é estática, universal, comparativa segundo critérios pré-estabelecidos para avaliação dos alunos, orientada para uma lógica de generalização. Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões está ordenada no tempo e por regras explícitas onde o currículo regula a seleção das disciplinas, conteúdos e adequação ao grupo etário - as crianças não sabem o que se espera delas. O professor observa as ações das crianças, reflete sobre o que observou e propõe novas atividades. A criança é *filtrada* por esta vigilância e é implicitamente moldada de acordo com a interpretação, avaliação e diagnóstico. Assim, as crianças introjetam o código sem perceber.

Em contrapartida, em um método de ensino contextual, denominado pedagogia invisível por Bernstein (1984), o centro da prática educativa é o diálogo orientado para contextos, processos e produtos. Esta prática tem caráter colaborativo, dinâmico, contextual ao permitir o cruzamento das diversas perspectivas das crianças com as de seu educador. As pedagogias invisíveis centram sua atenção no conhecimento do educador, das crianças e seu interesse por certas atividades e jogos. Como se orienta para verdades singulares, que podem emigrar de outros lugares sócio-cognitivos, tal abordagem é menos prescritiva, centrando-se na observação da atividade livre da criança.

Tanto as pedagogias visíveis como as invisíveis operam com conceitos como tempo, espaço e controle social que valorizam o *bom* comportamento e a obediência em detrimento da atividade eufórica infantil. Nas pedagogias invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente e as crianças sabem o que se espera delas. Tal postura demanda capacidade interpretativa do professor, pois o controle é inerente à elaborada comunicação interpessoal; o contexto não é de vigilância de forma que a criança fique exposta em sua subjetividade.

Uma mesma atividade pedagógica corriqueira, como, por exemplo, a pintura,

pode ter propostas pedagógicas diferenciadas. Em uma delas, as crianças se sentam em filas, o professor distribui desenhos padronizados às crianças e dá alguns lápis de cor para que elas pintem as figuras. O professor pode interferir, perguntando a cor de determinada coisa, exercendo sua função explicitamente, pois o lugar a ser ocupado pelas crianças já está previamente definido, a sequência da atividade já é conhecida, e as crianças sabem quais são seus limites e possibilidades, a avaliação é contundente (CAMPOS, 2002). É a *tradição*.

Em outra instituição, que adota uma prática docente mais parecida com as idealizadas e preconizadas em nossos dias, a situação é diferente: as crianças têm folhas grandes de papel, definem o que vão fazer, escolhem as cores, o professor as apóia e age de modo indireto. É criada uma hierarquia implícita por regras de sequências e critérios implícitos, múltiplos e difusos; o foco do processo não está pré-determinado sendo possível pensar possibilidades... é educar em contexto integrado.

É possível pensar a análise da qualidade da educação da infância pelo paradigma tradicional e contextual. Oliveira-Formosinho e Araújo caracterizam tais paradigmas por suas diferenças estruturais:

<i>Paradigmas de análise da qualidade na educação</i>	
Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
<ul style="list-style-type: none"> - Externo - Orientado para o produto - Não colaborativo - Estático - Universal - Comparativo - Orientado para as generalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Interno (em diálogo) - Orientado para os contextos, os processos e os produtos - Colaborativo - Dinâmico - Contextual - Permitindo o cruzamento de perspectivas - Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos

Figura 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 84).

O paradigma tradicional está centrado no processo de avaliação e desenvolvimento dos produtos os quais são determinados a partir de conhecimentos estáveis, essenciais, universais. O processo de avaliação é realizado por uma pessoa que não faz parte do contexto de forma não colaborativa e com o intuito, muitas vezes, de estabelecer comparações com fins generalizantes. Quando o processo de avaliação se volta para a correlação entre processos e produtos, entendendo-os como contextuais, e tem na colaboração com crianças, professores, pais sua estrutura pode-se dizer que se trabalha no paradigma contextual. A comunidade participa da análise

do contexto de forma dinâmica e evolutiva por entender que “as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 84).

De acordo com as autoras:

A qualidade é processo-em-progresso, ela depende dos actores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso: educadores, crianças, pais (Malaguzzi, 1998). Pensamos, assim, que é preciso procurar a qualidade desde dentro... Se remetermos a procura da qualidade para o interior do próprio processo em progresso, não no isolamento mas no diálogo, então torna-se evidente a importância do olhar da educadora, da sua definição, da sua acção e reflexão. Naturalmente, esse olhar, como todo o olhar criativo, é comunicativo, não se encerra em si mesmo. Isto é, dialoga: dialoga com as decisões políticas, dialoga com os dados da investigação, dialoga com as teorias correntes, dialoga com a cultura envolvente, dialoga – antes e depois de todos os outros diálogos – com a criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 84).

A criança quer participar do processo de sua educação e do processo de construção de significado da qualidade na educação de infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). É preciso acreditar que é possível que a criança precisa ser envolvida no processo de avaliação da qualidade da educação infantil.

Uma das perspectivas internas da avaliação contextual é o olhar da criança, a qual precisa ser observada, ouvida no processo de construção da qualidade. Compreender a criança como participante é um processo complexo porque envolve concepções profundamente enraizadas.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p.85) é possível afirmar que a avaliação do contexto pode assumir quatro funções bem definidas:

a) Certificação: avaliação como o conjunto de informações úteis para a identificação das aprendizagens obtidas e validação das competências adquiridas (avaliação sumativa); b) Seleção escolar e profissional: avaliação como o conjunto de informações úteis para identificar os alunos com competências para passar de ano, ciclo, prosseguir estudos, graduar-se ou avaliação como o conjunto de informações úteis para o mercado de emprego (avaliação certificativa); c) Orientação: conjunto de informações úteis para fazer o prognóstico do sucesso futuro de cada aluno (avaliação diagnóstica, avaliação antecipativa); e, d) Regulação dos processos de ensino-aprendizagem: avaliação como o conjunto de informações úteis para verificar se o processo de ensino-aprendizagem está a ser eficaz (avaliação formativa).

Para desenvolver um elevado patamar de qualidade é necessário monitorar o

processo, o que remete a uma das funções da avaliação – avaliar para regular o processo pedagógico. Esta postura vai de encontro à avaliação quantitativa que assevera e atribui importância menor à avaliação formativa. Para construir a qualidade em processo dialógico a partir de uma perspectiva interna torna-se imprescindível observar os processos, sem desconsiderar os produtos. A avaliação dos contextos educacionais que integra educação a qual visa atender às necessidades da criança, no âmbito das aprendizagens curriculares, é favorável à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento.

A perspectiva de qualidade que dá ênfase aos processos requer avaliação processual que permita desenvolver processos que acompanham processos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). É possível afirmar “o envolvimento depende de várias variáveis, nomeadamente da qualidade do contexto, da formação das educadoras, do apoio formativo de que estas dispõem ou da perspectiva pedagógica adaptada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p.91).

Para discutir estas questões, o texto encontra-se organizado em quatro tópicos. O primeiro trata da relação existente entre a qualidade da educação infantil e o uso de instrumentos para avaliação desta qualidade. O segundo tópico discute as práticas de avaliação da qualidade em creches. A partir desta temática tornou-se possível discutir a qualidade da educação infantil e a base da formação de professores, bem como a prática educativa de qualidade no desenvolvimento de ações que integrem educação e criança. A discussão do ambiente educativo para a infância encerra a reflexão sobre a qualidade na educação da infância.

1.1 Qualidade na educação infantil – o uso de instrumentos para discussão e avaliação da qualidade

A qualidade no trabalho com a educação infantil em creches está relacionada à capacidade que o educador tem de compreender a importância da educação para o ser humano. É importante que o educador de crianças propicie experiências significativas para que a criança se aproprie do mundo que a cerca e de outros *mundos*. A creche pode criar espaços para o lazer, para a expressão e envolvimento da criança através de um ambiente mais adequado à sua educação. O envolvimento implica empenho, é

uma medida da qualidade que pode ser aplicada a uma vasta lista de situações cotidianas, independentemente da idade das crianças. Uma criança envolvida no que faz não se distrai e se dedica de forma plena ao que está fazendo.

De acordo com Williams (1995 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 82) desde a década de 90, prevalecem os debates sobre a qualidade “entendida como um conjunto de questões ou critérios para abordar a qualidade, e um instrumento para avaliação da qualidade... que é um meio para fazer a avaliação da qualidade dos serviços de educação de infância”. Dentre os exemplos elencados pelo autor estão as escalas de avaliação de ambientes para a educação de bebês (ITERS-R) e de crianças acima de 30 meses (ECERS-R).

O ambiente para crianças pequenas e bebês depende de outros fatores como mobiliário, *rotinas*, atividades, formação dos profissionais e participação da comunidade e dos pais nos programas (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2005; 2006). Outros aspectos enriquecem a discussão tais como o cuidado infantil, no que diz respeito ao trabalho, igualdade de gênero e diversidade e flexibilidades dos serviços prestados às crianças. Em 1990, a Comunidade Européia iniciou um debate sobre a questão da qualidade, que culminou na publicação do documento *Qualidade para os serviços para a criança pequena* (CLARK; STROUD, 2002; MOSS, 2002; HADDAD, 2001).

O Brasil possui uma rica política para o desenvolvimento da educação infantil (BRASIL, 1988, 1996, 1998a/b, 2006a/b, 2009). O Ministério da Educação e Desporto publicou em 1996, logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quatro livros conhecidos como *os documentos das carinhas* que tinha como objetivo registrar as pesquisas cujo tema perpassava a educação infantil.

No que tange à política pública é possível destacar documentos como *Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças – princípios de qualidade que respeitem os direitos infantis* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1994), *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCN/EI – referencial para as propostas educacionais na Educação Infantil* (BRASIL, 1998a), e *Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis, volume I - subsidiar Conselhos de Educação: elaboração de critérios para credenciamento instituições de educação infantil/transição das creches para a educação* (BRASIL, 1998b).

Todos os documentos citados são amplos na descrição dos aspectos de

qualidade e procuram delinear os quesitos envolvidos em cada dimensão do atendimento à criança pequena em espaços coletivos; é o caso, por exemplo, do item que sem refere aos materiais usados e visa discutir com a equipe a variedade, a higiene, a diversidade e a segurança destes materiais quando usados com bebês ou crianças bem pequenas.

Pode-se identificar as dificuldades encontradas pelo Brasil para elevar os índices de qualidade da Educação Infantil, as quais são apontadas por Rosemberg e Campos (1998), presente na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a). Na atualidade é possível encontrar diferenças além das que já foram enumeradas a mais de uma década (CAMPOS; CRUZ, 2006). Nos documentos oficiais fica clara a preocupação com a igualdade dos programas oferecidos:

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos (BRASIL, 2006a, p. 23, v. 1, - grifos nossos).

Nos Estados Unidos, a *Escala de avaliação de ambientes de creches - Edição Revisada - tradução da escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale — Revised Edition* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2006) – é usada para avaliar diferentes dimensões dos ambientes infantis por meio dos 39 itens agrupados em sete subescalas. Este instrumento se destina à avaliação de promoção da qualidade de forma mais ampla; para cada área de qualidade existem itens que visam aprofundar a reflexão da abrangência do critério em pauta. A avaliação é feita em documento próprio, e o avaliador deve marcar a pontuação correspondente desde insuficiente até excelente qualidade.

A escala norte-americana *Infant/Toddler Environment Rating Scale - ITERS* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990), desenvolvida para avaliar a qualidade de ambientes educacionais oferecidos para crianças de 0-30 meses, tem sido utilizada internacionalmente e se mostrado eficiente em diversos outros países além dos Estados Unidos, tais como Itália, Portugal, Espanha, Alemanha, Áustria, Brasil (BONDIOLI, 2004a/b; OLIVEIRA & Cols., 2003; SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004, 2005; TIETZE & Cols., 1996), e para discutir a qualidade da

Educação Infantil e do que vem a ser um ambiente estimulante para crianças pequenas (AGUIAR; BAIRRÃO; BARROS, 2002; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; EDWARDS, 2002; KATZ, 1998; MOSS, 2002, 2004; ZABALZA, 1998).

Em 2003, foi publicada uma edição revisada desta escala, agora denominada *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition - ITERS-R* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990), a qual incluiu mudanças essenciais para uma maior objetivação da avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos.

Que bases teóricas servem como suporte para um estudo desta natureza? As pesquisas mostram que um dos critérios discutidos, o mais recorrente, está relacionado à organização dos ambientes destinados às crianças pequenas (SALUJA; EARLY; CLIFFORD, 2002; GALLAGHER; CLIFFORD, 2000; AGUIAR; BAIRRÃO; BARROS, 2002). A avaliação dos programas educativos voltados para bebês depende de ambientes educativos de qualidade (DRAGONAS & Cols., 1995; MELHUSH, 2001; PARRA, 2006; SAGER & Cols., 2003) e de indicadores sociais das necessidades das crianças e de suas famílias (AGUIAR; BAIRRÃO; BARROS; 2002; GALLAGHER; CLIFFORD, 2000; KATZ, 1996).

De doze países membros da União Européia é possível destacar ações como o programa de atendimento produzido pela Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças que tem como intuito melhorar o atendimento infantil (Rede da Comissão Européia para o Acolhimento de Crianças (1992) - Metas de Qualidade para os serviços para crianças pequenas) e os documentos de qualidade dos serviços às crianças - Documento de Discussão (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992).

Lima e Bhering (2006, s/p.) destacam que estudar o ambiente para educar bebês constitui um importante tema de pesquisa, pois “preparar o ambiente de sala para crianças entre quatro e 36 meses tem sido um desafio para a educação infantil”. As autoras afirmam que apesar da demanda crescer rapidamente não há consenso quanto ao “impacto do ambiente no comportamento e no desenvolvimento das crianças pequenas, como também nas interações e ações dos envolvidos no processo educativo”. As mesmas autoras afirmam que avaliar a qualidade do ambiente para bebês é primordial. Para tal usam a escala ITERS-R para avaliar todas as creches de um município de Santa Catarina - um total de doze salas e concluem que a “utilização desse instrumento desencadeia discussões produtivas sobre a qualidade do ambiente para crianças pequenas”.

Algumas pesquisas documentaram tanto a fidedignidade no uso das escalas

como a validade em termos de sua relação com outras medidas de qualidade; são exemplos Burchinal & Cols. (1995, 1996), Early & Cols. (2007), Espinosa (2002), Glantz e Layzer (2000), Peisner-Feinberg & Cols. (2001), Phillips & Cols. (2000) e Whitebook (2003). Certos estudos retratam o vínculo estreito com as consequências no desenvolvimento das crianças em salas avaliadas com diferentes pontuações, com a articulação com diferentes instrumentos; é o caso das pesquisas desenvolvidas por Clifford & Cols. (2005), Howes & Cols. (1992), Phillips & Cols. (2000) e Phillipsen & Cols. (1998) abarcando os indicadores de qualidade em países diferentes como nos estudos conduzidos por Cryer & Cols. (1999) e Tietze & Cols. (1996).

A utilização de instrumentos para avaliação de ambientes para o atendimento infantil permite desenvolver um processo de conscientização de educadores, diretores e demais funcionários em torno do tema qualidade de atendimento e a elaboração de planos de metas a serem atingidas, através de intervenções realizadas na instituição (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002a; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b/c).

Pessanha, Aguiar e Bairrão (1996) afirmam que embora haja muitos estudos nos Estados Unidos relacionados à qualidade da educação e cuidado de bebês em ambientes coletivos pouco se produziu sobre este tema em outros países. Para os autores, Portugal apresenta o mais elevado percentual de crescimento de escolas maternais na Europa e este fato torna necessário examinar a educação e o cuidado de bebês nestes ambientes. Para tal, foram analisadas trinta salas de educação e cuidado de bebês para determinar se a estrutura atende a todos os bebês com qualidade; a escala ITERS-R foi o instrumento adotado na investigação. Os resultados mostraram que os educadores mais jovens e bem pagos garantiram os melhores resultados em termos de qualidade na educação de bebês e que todos os resultados da qualidade sugerem que alguns itens podem ser associados à política de Educação Infantil e indicam a necessária promoção da qualidade nos programas portugueses de educação e cuidado de bebês.

Faria (2005) analisa as trajetórias pelas quais passaram creche e pré-escola até serem integradas à Educação Básica em 1996 afirmando que “as tentativas de articulação entre pesquisa, política e prática pedagógica garantiram avanço e inovação na área, que vem construindo a Pedagogia da Infância e se empenha em garantir, pela esfera municipal, o direito à “educação” das crianças de 0 a 6 anos” (FARIA, 2005, s/p).

As escalas ITERS-R e ECERS-R foram utilizadas por Campos e outros (2010) com os objetivos de avaliar a qualidade de 150 instituições de EI em seis capitais brasileiras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (estudo da qualidade); estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do EF (estudo de impacto); caracterizar a política municipal de EI nas seis capitais mencionadas.

De acordo com os autores, os resultados apontaram que de forma geral as médias das pontuações apresentadas com o uso das escalas não correspondiam a níveis adequados de qualidade, que as prefeituras procuram expandir a cobertura da educação infantil e melhorar sua qualidade, que a frequência à pré-escola de melhor qualidade tem impacto no desempenho dos alunos na Provinha Brasil. Diferenças foram constatadas entre capitais cujos indicadores sociais e econômicos eram semelhantes.

Os resultados das pesquisas empíricas brasileiras divulgadas entre 1996 e 2003 sobre a qualidade da Educação Infantil também são analisadas por Campos & Cruz (2006). As autoras afirmam que os dados podem ser relacionados à formação de professores, às propostas pedagógicas, às condições de funcionamento, às práticas educativas, à relação com as famílias e que grande parte das crianças e adultos não contam com uma prática de qualidade no cotidiano das instituições de educação infantil; constituem-se fontes de pesquisa nesta linha os estudos conduzidos por Barbosa (2007), Bujes (2008), Campos (2006), Campos, Coelho & Cruz (2006), Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), Gatti (2003), Haddad (2001), Kappel, Carvalho & Kramer (2001), Kishimoto (2009), Machado (2000) e Müller (2006).

Entre os diferentes modelos que podem ser encontrados na literatura há os que afirmam que a qualidade está relacionada à relação criança e adulto e ao tamanho do grupo (HOWES; PHILLIPS; WHITEBOOK, 1992) como no modelo abaixo:

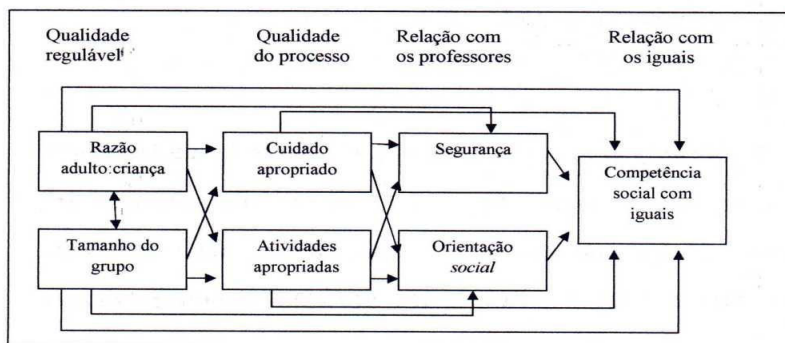


Figura 2 - Modelo proposto por Howes, Phillips e Whitebook (1992, p. 458).

O modelo britânico para avaliar qualidade em contexto está vinculado à qualidade do ambiente educativo e à boa qualidade da experiência educativa. O modelo se pauta na proposta de meios e fins para a educação infantil, nas experiências de aprendizagem e no currículo, nas estratégias de ensino-aprendizagem, em atividades significativas, no planejamento e avaliação, na formação da equipe, no ambiente e no processo educativo entre outros.

Assim, a prioridade da avaliação do processo de aprendizagem é agregada a uma série de problemas como os efeitos em longo prazo que não constituem medidas imediatas de reflexão, resultados afetados pelo contexto afetivo e social que podem ser determinantes ou determinados pelo mesmo, a natureza da expressão e conceituação das crianças que impede interpretações mais fidedignas dos resultados (PASCAL; BERTRAN, 2009).

Outro modelo teórico proposto por Hujala (2009) está baseado na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1977) que define qualidade como fenômeno, como relação entre contexto e cultura. É um conceito carregado de valores que dependem do objetivo da educação infantil. A qualidade da educação de crianças pequenas depende da formação e experiência do professor, da cooperação, do trabalho em grupo como do tamanho do grupo, da razão adulto/criança, do ambiente físico, dos horários, dos pais entre tantos fatores que são fundamentos do currículo.

Os elementos do currículo, do contexto e da cultura definem a qualidade da educação. São co-relacionados à *entrada* que se relaciona ao tamanho do grupo, à razão adulto/criança, ao ambiente físico, à estabilidade, ao horário que envolve *elementos intermediários* como cooperação, formação do professor, experiência do professor, liderança, trabalho em equipe que depende do *processo* que abarca estilo educativo e relação da equipe com as crianças e as famílias que depende do *produto* que engloba desenvolvimento infantil, bem-estar e felicidade das crianças e a satisfação dos pais com o serviço.

Os critérios selecionados são a base da reflexão do currículo para a educação da infância. A estrutura pressupõe um ambiente espaçoso, confortável, variado, atrativo e estimulante para as crianças com centros de atividades definidos e pátio com materiais acessíveis/adequados para a idade. É importante que os ambientes promovam o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, sócio-emocional, pessoal e físico. Estes pressupostos dependem do baixo número de crianças por educador/adulto e a idéia de grupos pequenos está intrinsecamente relacionada à estrutura conceitual

de práticas de qualidade para cuidados da primeira infância.

Na educação infantil a prática de qualidade está alicerçada na definição das ações que procuram garantir o bem-estar que implica no desenvolvimento das crianças, da família e da equipe. A elaboração de um currículo para a educação de crianças pequenas demanda a consciência de um conjunto de fatores que englobam desde o relacionamento com a família até o processo de intervenção em longo prazo. A administração da creche implica a aplicação dos critérios de alta qualidade, planejamento escrito, procedimento de coleta de dados, planejamento regular que envolva direção, equipe e famílias.

Tais pressupostos determinam o funcionamento das instituições educativas que se pautam em interações positivas e frequentes entre a equipe e as crianças, calendário equilibrado de atividades individuais e em grupo, internas e externas, iniciadas pela criança e pelo educador, que estimulem cada uma das áreas da educação da infância, adequadas para o desenvolvimento em pauta, contendo o uso de equipamento e materiais, incluindo os meios de comunicação bem como modificações para crianças com necessidades educativas especiais, flexibilidade e transições suaves (FANTUZZO, 1995; PEISNER-FEINBERG & Cols., 1999, 2001, 2004). É possível destacar a divisão do trabalho entre a equipe, as funções atribuídas a cada pessoa da equipe, a organização da creche e do trabalho pedagógico, dentre outros fatores.

De acordo a perspectiva de Pascal & Cols., (2009) a aprendizagem efetiva das crianças está baseada perspectiva que tem a seguinte orientação: entender as dimensões da qualidade – fins e objetivos, experiências de aprendizagem, currículo, estratégias de ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação e coleta de dados, equipe, relações e interações, igualdade de oportunidades, relações com os pais e com a comunidade, supervisão, avaliação e direção - como as dimensões curriculares integradas determinadas culturalmente para valorizar as interações como base do bem-estar emocional que implica no desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Por conseguinte torna-se possível compreender que o desenvolvimento infantil depende do desenvolvimento institucional e dos adultos.

De acordo com os autores, o contexto, o processo e a ação educativa atuam conjuntamente e determinam o funcionamento das instituições educativas que se pautam em interações positivas e frequentes entre a equipe e as crianças, calendário equilibrado de atividades individuais e em grupo, internas e externas, iniciadas pela criança e pelo educador, que estimulem cada uma das áreas de desenvolvimento,

adequadas para o desenvolvimento em pauta, contendo o uso de equipamento e materiais, incluindo os meios de comunicação bem como modificações para crianças com necessidades educativas especiais, flexibilidade e transições suaves (FANTUZZO, 1995; PEISNER-FEINBERG & Cols., 1999, 2001, 2004). É possível destacar a divisão do trabalho entre a equipe, as funções atribuídas a cada pessoa da equipe, a organização da creche e do trabalho pedagógico, dentre outros fatores.

Neste sentido, é fundamental que o programa garanta a continuidade entre a creche e a casa e o projeto educativo escrito descreva a filosofia e as metas que guiam o funcionamento da creche. A equipe precisa ser formada para potencializar o desenvolvimento infantil, com qualidades pessoais de simpatia, incluindo habilidade para interagir positivamente com as crianças, estar disponível, ser responsável e respeitosa, estimulando a independência, estabelecendo as regras e limites, esperando e permitindo condutas sociais. Para tal, o diretor precisa ter fortes qualidades de liderança e destreza e experiência em administração de programas de forma a garantir intencionalidade e compromisso com a educação infantil (KONTOS, 1996; SEITZ, 2008).

Como eleger prioridades e necessidades de uma creche visando uma prática de qualidade? A questão da qualidade tem sido discutida por vários setores da sociedade. Segundo Piotto & Cols. (1998) definir critérios de qualidade é um processo complexo que envolve crenças e valores coerentes com contextos específicos. A promoção da qualidade em educação infantil pressupõe o estabelecimento de políticas públicas que assegurem sua validade pelo processo de fiscalização dos direitos, normas e critérios estabelecidos, bem como um processo de avaliação da prática. É preciso legitimar o processo para garantir o acesso e a permanência a todos sem distinção, abarcando as diferenças e as necessidades individuais. Tais considerações remetem ao objetivo deste estudo.

1.2 Qualidade da Educação Infantil e a avaliação da qualidade

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) destacam que na atualidade o conceito de qualidade emerge do conceito de *atribuição de sentido* e que diz respeito à construção e à compreensão das instituições de educação da infância, dos seus

projetos, do seu trabalho pedagógico. O conceito de qualidade, nesta perspectiva, precisa ser desenvolvido em contexto como intuito de denotar a realidade existente. Autores como Balageur, Mestres e Penn (1992) discutem o conceito de qualidade num paradigma teórico participativo que se pauta em um processo *problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado*; é um processo em construção. Desta forma, a qualidade da educação de infância interfere na vida das crianças e da comunidade.

Assim, ao discutir qualidade na educação infantil é possível associar esta temática a programas de educação e cuidado na primeira infância considerando os benefícios associados a curto, e longo, prazo para o desenvolvimento pleno das crianças. Neste sentido, o conceito de qualidade encerra um valor programático, indutor das práticas, que estruturam os programas com atividades cujo conteúdo é apoiar e fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas fazendo do currículo a *linha de frente* das experiências das crianças - o que é ensinado e o que é aprendido.

É possível mensurar qualidade na educação infantil. Neste processo, são medidas duas dimensões quando se discute qualidade: as variáveis do processo como a natureza da interação das crianças com os educadores adultos e variáveis estruturais como a proporção crianças/adulto, o tamanho do grupo e a capacitação e conhecimentos do educador. A conscientização sobre o desenvolvimento inicial tem orientado a atenção dos formuladores de políticas e dos profissionais para o conteúdo dos currículos de programas de educação infantil.

Os valores que orientam o currículo definem o conteúdo que faz parte da programação de uma creche. O currículo, neste sentido, é um componente crítico dos programas de educação infantil. Por conseguinte, as variações entre as práticas na educação infantil refletem diferenças entre os valores relativos aos conteúdos mais ou menos importantes para a aprendizagem das crianças e às diferenças entre os processos pelos quais as crianças aprendam e se desenvolvem. São estas variações que estruturam o papel dos educadores, o foco do currículo, a organização dos ambientes e as formas pelas quais as crianças participam da aprendizagem.

No contexto educacional a palavra qualidade implica, antes de tudo, a definição dos fins da educação, os valores que orientam os currículos definidos para a pequena infância, os quais estruturam os programas ofertados aos usuários: crianças, família e equipe. Neste sentido, buscam-se currículos que sejam planejados para

promoverem sequências programáticas na educação infantil por meio da utilização de uma proposta elaborada, de técnicas instrucionais consistentes e de resultados previsíveis para a criança. A finalidade da educação de bebês e crianças pequenas está atrelada aos objetivos delineados pelo educador ou com o educador.

Os programas de educação infantil podem ser altamente estruturados e fornecer roteiros detalhados de conduta aos educadores ou podem se guiar por diretrizes sobre a observação da criança e esperar que os educadores determinem a melhor forma de implementá-las. No primeiro caso a qualidade pode ser compreendida como eficiência, criatividade para adequar meios e fins; no segundo caso há atribuição de valores como a concepção democrática do currículo proposta por Dewey na qual a criança observada não aparece desvinculada de sua cultura e os conteúdos dependem dos interesses e necessidades das crianças.

Uma vez que é possível afirmar que o conceito de qualidade é socialmente construído a referida qualidade passa a ser produto da ação de uma equipe e não uma ação isolada:

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o "*algo mais*" que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural. (CASASSUS, 2007, p. 45, grifos do autor).

Qualidade como construção social pode ser constatada na relação com a oportunidade, o acesso à escola, à vaga. O que está em pauta não são conceitos objetivos, claros e coesos; são questões de natureza valorativa. Assim, o conceito de qualidade é oposto aquele que defende que é preciso avaliar regularmente programas da infância pelos seus objetivos, de forma variada, apropriada, conceptual e técnica para determinar a extensão dos programas em relação aos padrões previstos de qualidade para a educação da infância.

A escola se constitui indicador de critérios para discussão da qualidade visando equacionar as divergências e estabelecer um denominador comum da creche com o ambiente educativo. Dividi-se, classifica-se, separa-se, antecipa-se; buscam-se divisões cada vez mais detalhadas, sofisticadas e precisas; é preciso fixar a infância em torno de certa temporalidade cronológica, epistemológica. A organização dos ambientes educativos, lugar comum de encontro de adultos e crianças, pode ser

considerada de modo a favorecer a liberdade e a autonomia de crianças e educadores.

Contudo, é preciso ter clareza de que, na maioria das vezes, a qualidade é definida por agentes externos como secretarias de educação, conselhos e câmaras municipais, estaduais e federais de educação, administradores, pesquisadores dentre outros. A valoração da qualidade da educação perpassa aspectos organizacionais, financeiros, administrativos, políticos, mas não agrega o contexto, a comunidade, a equipe, as famílias e as crianças.

Nem sempre a igualdade representa qualidade (AMARAL, 2008; BARBOSA, 2007; CRUZ, 1996; ROCHA 2000). Saber lidar com a desigualdade e com as diferenças representa um indicador de qualidade (SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004). É possível identificar a busca pelo padrão que rejeita, ainda que de forma implícita, a diversidade:

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006a, p.23, vol. 1, - grifos nossos).

Desde pequena, a criança estará apta para responder aos estímulos do ambiente, tais como cores, texturas, odores, sons, pessoas. O arranjo espacial, o qual compreende a maneira como é disposto o mobiliário em um local, denota a concepção de criança, tempo, espaço e rotina do educador e da instituição. Profissionais e pesquisadores destacam um conjunto de condições essenciais para a promoção de qualidade na educação infantil: a proporção adulto/criança, o número de crianças por turma, a formação dos profissionais, a taxa de rotatividade dos profissionais, relações entre adultos e crianças, cuidados de saúde e higiene, prevenção de incêndios, etc. (PARRA, 2006; TIETZE & Cols., 1996).

Entendendo que a prática na Educação Infantil organiza-se pelo que de agora em diante será denominado *programa* e que responde pela organização do ambiente e do tempo, bem como pelas atividades propostas, pelas áreas curriculares integradas, pela relação com a família e equipe é possível discutir a qualidade da educação de crianças pequenas a partir da promoção do “desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que actua” (OLIVEIRA-

FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 82).

A construção de contextos educativos de qualidade desempenham “papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como a promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 82). As autoras afirmam que eleger os professores “como elemento estruturante desta construção e interligação” precisa ser o foco da ação educativa de qualidade que é decorrente da “promoção do desenvolvimento profissional desses professores e da articulação com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho”.

A qualidade da educação infantil tem sido medida de duas formas: pelo processo e pela estrutura. A observação da prática docente nos ambientes de educação e cuidado da criança pequena para avaliar a interação da criança com a equipe, o estímulo à linguagem e as medidas de higiene/segurança tem sido uma postura bastante comum; estes aspectos respondem pela qualidade do processo que é avaliado com as escalas como a Escala de Envolvimento da Criança (LAEVERS, 2004). As características estruturais como a proporção adulto/criança, o tamanho dos agrupamentos, a formação da equipe podem ser avaliadas com escalas mais amplas como a ITERS-R (HARMS et. al, 2006). É necessário ressaltar que os processos e a estrutura são importantes na discussão da qualidade de um contexto.

De acordo com Gusmão (2010, p. 37, 38) seis visões sobre qualidade na educação estão presentes entre os educadores:

- 1) qualidade como reputação, 2) qualidade como recursos (*inputs*), 3) qualidade como processo, 4) qualidade como conteúdo, 5) qualidade como rendimento acadêmico (*outputs*) / resultados educacionais (*outcomes*), 6) qualidade como "valor adicionado". Segundo Adams, a compreensão de qualidade como *inputs* é a mais popular entre profissionais da educação e como *outpus e outcomes* é a mais frequente nas políticas educacionais.

O resultado deste processo se refere à retórica da democratização da educação e da permanência da criança na escola. De acordo com Gusmão (2010, p. 38) “não bastava ir à escola, era preciso permanecer nela”. A autora afirma que com a regularização do fluxo dos programas e com a queda da evasão outras medidas de referência se tornaram necessárias para comparar os programas de educação da infância.

De acordo com Rosemberg (2002, p.34), no Brasil estão incorporadas as medidas *não formais* de baixo custo e baixo investimento na educação infantil. Estes

modelos surgiram para expandir a educação infantil como via de combate à pobreza e “para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados *não formais, alternativos, não institucionais*” (grifos da autora).

Segundo a autora, este modelo de educação da criança pequena baseado na improvisação da prática, na contratação de professores *leigos* e na escassez de materiais levou a educação infantil a se tornar “a rainha da sucata” nos países subdesenvolvidos, pois “o modelo redundou numa precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis” (ROSEMBERG, 2002, p. 35) Deste modo, sem a formação profissional especializada e com a expansão dos programas de atendimento de massa que “adotava uma pedagogia centrada no professor, recorrendo à carteira fixa, ao lápis e papel ou material mimeografado. A este arsenal, acrescentou-se a sucata” (idem, p. 38).

Muda-se o foco das questões de qualidade da educação infantil do investimento de recursos para a gestão escolar; busca-se a eficiência escolar. Tal cenário justifica a demanda pela medição, por instrumentos para *avaliar* a qualidade da educação de crianças pequenas. As variáveis começam a ser elencadas e relacionadas aos materiais, a relação professor/aluno, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala, as expectativas e as interações que acontecem nas escolas, a observação e medição do sucesso acadêmico (GUSMÃO, 2010). Neste sentido, a avaliação se direciona para a classificação da *produtividade* da educação e não para o diagnóstico para a resolução de problemas. É possível considerar que o exame *Provinha Brasil* seria um exemplo de um instrumento que se destinaria à classificação e não ao diagnóstico; avalia-se apenas para classificar.

Tem-se o ciclo de busca pela qualidade elevada da educação que se embasa na expansão da escola, na avaliação do êxito dos alunos e na reconstrução das propostas escolares à luz da diversidade. No afã de se garantir o básico na educação infantil, tem-se garantido o mínimo necessário e, de acordo com Gusmão (2010, p. 92) “qualidade para poucos não é qualidade”, pois a qualidade precisa ser caracterizada pela quantidade quando se fala em educação infantil: número de crianças por adulto, volume de recursos destinados à educação infantil nas creches, número suficiente de materiais diversificados e de qualidade para a prática educativa com bebês e crianças bem pequenas.

É possível constatar que embora a qualidade da educação esteja presente na legislação brasileira não há indicativos claros e precisos sobre a *garantia do padrão de qualidade* ou esta aparece vinculada à educação privada. De acordo com Gusmão (2010, p. 55):

Nas diversas vezes em que a noção de qualidade da educação é utilizada no PNE, algumas podem ser destacadas. Na educação infantil, figuram os objetivos de "estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços [...] como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade" e "realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento".

A educação, entendida como problema político, demanda ações públicas no que diz respeito aos investimentos financeiros a longo prazo, à gestão escolar, à estrutura do programa, à diversidade, aos direitos das crianças. A questão da qualidade na educação infantil precisa alcançar *status* de democratização, da educação pública de qualidade para todos.

É possível afirmar que existe a busca pela qualidade na educação infantil na atualidade. Embora os critérios que definem tal qualidade não estejam claros e ainda demandem estudos relacionados ao ambiente e organização do espaço e do tempo, às atividades, às relações entre crianças e crianças, bem como entre crianças e adultos, há avanços significativos na educação infantil. Porém, é possível destacar o esvaziamento dos significados na prática educativa com crianças pequenas em certas creches que é marcado pelo excesso de rituais e pela formalização que impedem a prática criativa. Nessa perspectiva, é possível discutir como a qualidade pode ser avaliada pela identificação de certas características como o ambiente criado e o equipamento das instituições, ponderando se o ambiente é muito infantilizado⁴, por exemplo, se atende aos ideais de infância apenas dos adultos.

Sob certo aspecto o conceito de qualidade da educação infantil depende da perspectiva de quem o concebe, engloba fatores relacionados à comunidade, à família, à criança e ao entorno no qual a instituição se encontra inserida. O estudo da qualidade da educação de crianças pequenas se torna relevante quando é orientada a

⁴ Ambiente infantilizado é aquele cujo senso estético que prevalece é o do adulto. Nas paredes deste espaço é possível encontrar figuras de desenhos animados de grandes corporações e figuras *animadas* como sol com *carinha*.

partir da perspectiva que os adultos têm do programa educativo, como pais e educadores, com base na experiência vivida pelas crianças (KATZ, 1998). A autora afirma que “A definição de critérios e procedimentos de uma avaliação da qualidade é tão complexa no caso dos programas de educação pré-escolar como em outros serviços prestados” (KATZ, 1998, p. 15).

Esses fatores respondem ao programa de avaliação do projeto e da proposta pedagógica (KATZ, 1998). A autora considera que a questão da qualidade pode ser orientada a partir da perspectiva que os adultos – pais e responsáveis - têm do programa (orientada de cima para baixo); com base na experiência vivida pelas crianças (orientada de baixo para cima); com base na perspectiva das pessoas que freqüentam o local, neste caso a creche, os pais, as crianças e a equipe de trabalho (orientação interna); com base na perspectiva das pessoas da comunidade próxima à creche (orientação externa). A mesma autora postula que a qualidade pode ser avaliada pela identificação de certas características como o ambiente criado e o equipamento das instituições com base no diálogo da instituição com a comunidade – acadêmica no caso desta pesquisa - (perspectiva interna e externa):

...Nossas questões começam com a criança. Como concebemos a criança pequena e a primeira infância? Qual é a nossa compreensão do que a criança pequena é, pode ou deve ser? Essas questões nos levaram a problematizar... imagens ou elaborações comumente construídas da criança pequena incluindo a criança como um reprodutor de conhecimento e cultura, uma *tabula rasa* ou um vaso vazio, necessitando ser preenchido como conhecimento e ser *preparado* para aprender e para a escola; como natural, seguindo estágios de desenvolvimento biologicamente determinados e universais; como um inocente, desfrutando a idade dourada da vida, não-corrompido pelo mundo; ou como um fator de suprimento na determinação da força de trabalho (DAHLBERG & cols., 2003, p. 16.)

É possível perceber que há um consenso sobre um conjunto de condições para a promoção da qualidade na educação infantil como aponta Bairrão & Cols. (1997, p. 63) que pode ser estudado sob a perspectiva das crianças, dos pais e das educadoras e que perpassa aspectos como: espaço das salas, proporção adulto/criança, horários, inclusão de crianças com necessidades especiais, formação em serviço, taxa de rotatividade dos profissionais, cuidados com higiene e promoção de saúde dentre outros. Estas questões permeiam o desenvolvimento do currículo para a educação de

crianças pequenas.

Assim, a escola não pode ser instrumento que *mede* qualidade, mas se constitui indicador de critérios para discussão da qualidade visando equacionar as divergências e estabelecer um denominador comum da creche com o ambiente educativo. A organização dos ambientes educativos, lugar comum de encontro de adultos e crianças, pode ser considerada de modo a favorecer a liberdade e a autonomia de crianças e educadores.

Existem instrumentos que se destinam a discutir a qualidade de atendimento à criança pequena em espaços institucionalizados como o projeto *Putting Children First*. Este instrumento está organizado em sete áreas de qualidade divididas em 33 princípios: relacionamento entre a equipe com as crianças e seus pares; associação com as famílias; programando e avaliando; experiências das crianças e aprendizagem; proteção e segurança; saúde, nutrição e desenvolvimento; gerência para dar suporte à qualidade (NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL INC., 2006).

Há relação entre qualidade na educação infantil e desenvolvimento pleno da criança; neste sentido, Moss (2002; 2004) propõe um modo de entender a qualidade na educação infantil que nasce como resultado da união entre o ponto de vista analítico, ou descritivo, que entende a qualidade da educação infantil como a combinação de características que definem a qualidade de uma creche – um trabalho diário persistente que pode ser reconhecido por um longo período (ANDERSON, 1992; FARQUHAR, 1990 apud MIGUEL, 2002), e o ponto de vista avaliativo que entende que a qualidade se define em razão do funcionamento do serviço, da medida em que se cumprem as metas e objetivos.

Moss (2004) afirma que as duas abordagens são complementárias, pois o conhecimento é derivado da forma analítica ou descritiva e pode ser utilizado para explicar resultados exitosos obtidos do enfoque avaliativo. A primeira abordagem entende qualidade como o cumprimento das normas de estrutura e funcionamento da creche e currículo, requisitos mínimos e sem os quais não seria possível falar em atendimento de qualidade (CRYER & Cols., 1999; MIGUEL, 2002; HOWES, 1986; ZABALZA, 1998). As dimensões neste enfoque fazem referência aos aspectos de entrada (HOWES, 1986), considerados critérios facilitadores da qualidade da educação infantil (CRYER & Cols., 1999; MIGUEL, 2002) como o tamanho dos grupos, a formação e a estabilidade da equipe.

Qualidade como a capacidade de resposta do programa depende do enfoque

da análise e das dimensões de qualidade na Educação Infantil implicadas, do processo educativo e do educador às necessidades infantis (PHILLIPS & Cols, 1994/2000), detém-se, principalmente, nos aspectos de processo (MIGUEL, 2002; MELHUSH, 1991; PHILLIPS & Cols, 1987; 1994; 2000). Quando o enfoque está na qualidade como cumprimento de normas de estrutura e funcionamento pode abranger as dimensões de entrada e produto, quando se desloca para a capacidade de resposta às necessidades infantis do programa, processo e educador relaciona-se ao processo educacional e quando pode ser caracterizada como constructo relacionado com a previsão do desenvolvimento infantil abarca as dimensões de entrada (aspectos facilitadores da qualidade educacional), processo educacional e produto - que diz respeito ao bem-estar (MIGUEL, 2002).

O problema é entender a relação entre os indicadores de qualidade da educação e as teorias gerais que serviram de subsídio teórico na avaliação dos conceitos. Neste modelo, a qualidade da educação infantil é determinada pela máxima competência social. A razão adulto/criança, bem como o tamanho do agrupamento, tem influência no trabalho do educador e no desenvolvimento das atividades adequadas junto às crianças. Esta proporção favorece o atendimento individualizado das demandas das crianças e compromete a movimentação livre pelas áreas de interesse e o trabalho em grupos.

Barbosa (2006, p.120) destaca uma rígida organização do ambiente que não “permite que a criança desvie o foco da atenção daquilo que realmente importa – os conteúdos escolares”. Para que haja uma efetiva avaliação da instituição e na instituição, crianças, pais, equipe precisam aprender que são mais livres do que de fato se sentem e que o papel do intelectual é mudar algo no espírito das pessoas. Esta mudança, que abarca a alteridade e a complexidade humana, permite que compreendamos que para a criança o que importa não é o espaço em si como finalidade, mas as possibilidades que o ambiente oferece.

A relação entre a criança, que é ativa e brinca, e os espaços que são concebidos pelos adultos como sendo adequados para sua educação, convida à crítica quanto ao papel submisso e passivo do sujeito da educação infantil. Desta forma, propor um diálogo que vá além da biologia e da psicologia em direção à criança pequena que pode *ainda* não ter domínio da oralidade, mas se comunica por meio de noventa e nove modos... (MALAGUZZI, 1999) é procurar superar os vocábulos comuns e as posições teóricas que normatizam as organizações para a educação

infantil (Ó, 2003). Tais considerações tornam possível pensar em quão específicas são as ações da criança e como é necessário garantir um ambiente para a educação infantil que agregue os pressupostos do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

Criança que cria e constrói é dinâmica e ativa. Existe uma imagem da criança, e da infância, delimitada na atualidade pelas pesquisas educacionais e por meio de políticas públicas; esta imagem está atrelada à forma como sujeitos de tenra idade são trazidos à discussão, são percebidos, pensados, pesquisados (DEMARTINI, 2002; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001) e remete à questão: *O que pode uma criança?*.

1.3 Qualidade na educação infantil e formação de professores

Voltada para a necessidade de entender melhor o contexto educacional no qual atua associado ao *“interesse intrínseco em descobrir como funcionam as coisas e as pessoas, a necessidade de experimentar e compreender a realidade”* a formação continuada permite o desenvolvimento da autonomia das pessoas no ambiente educativo, pois *“somente quando conseguimos ativar esta busca exploratória que conquistamos um envolvimento do tipo intrínseco”*. (LAEVERS, 2004, p.64).

Este contato efetivo com o mundo que a cerca permite que a atividade se torne significativa para a criança. Este é o papel do educador, dirigir a prática educativa para estágios do desenvolvimento ainda não alcançados pela criança; o educador deve se mostrar presente e provocar avanços que de forma espontânea não ocorreriam – ser mediador (DEWEY, 1897; 1924a/b). Destaca-se a intervenção do adulto:

a criança faz a tarefa para ir brincar - este é o motivo eficaz que move sua ação. Ainda que compreenda que fazer a tarefa é importante para aprender o que se ensina na escola, não é esse motivo que leva a criança a fazer a tarefa. Ir brincar - o motivo que efetivamente a leva a fazer a tarefa- não tem relação direta com o objetivo da ação que ela realiza, - aprender. Nessa situação, fazer a tarefa - não tem sentido para a criança: ela só faz a tarefa porque poderá ir brincar em seguida. E ela faz a tarefa pensando em ir brincar (MELLO, 1999, p. 23).

Os profissionais de Educação Infantil precisam ter garantidos espaços para manifestação de suas necessidades e de seus interesses. Oliveira-Formosinho e

Formosinho (2002) afirmam que “o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores... um desenvolvimento aberto à contribuição das várias entidades exteriores à escola” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p.11).

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que, de modo paradoxal, ao mesmo tempo em que as mudanças fomentam nas instituições, poucos educadores se encontram em condições de realizá-las, pois não detêm a autonomia para implementarem as modificações que julgam necessárias no espaço, *rotina* e atividades ou por não contarem com o devido conhecimento teórico para avaliar sua prática de forma efetiva elencando aspectos que precisam ser analisados com mais cuidado.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), “as escolas não são, atualmente, organizações aprendentes; em geral, não são locais de interesse e de realização para professores e alunos, mas professores e diretores podem modificar esta situação” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. x). Na visão dos autores o processo de formação deveria ser coletivo e individual, pois há orientações específicas para cada profissional ao mesmo tempo em que há o foco na interação, no senso de grupo.

A cultura, ou a diversidade cultural, perpassa projetos e atividades desenvolvidas nos diversos grupos e agrupamentos, possibilitando repensar a organização dos grupos, o planejamento da *rotina* e a avaliação em suas amplas modalidades – da *rotina*, dos trabalhos, das crianças, da qualidade do trabalho. A avaliação processual é o eixo necessário à reflexão e que possibilita pensar novas ações. Neste sentido, o uso de uma escala para avaliar ambientes para crianças muito pequenas pode ser o ponto de partida para sistematizar o processo de documentar *a quantas* anda a integração dos fatores que compõem a *dimensão pedagógica* de uma creche.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a reflexão, e o processo dialógico da práxis pedagógica com o modelo curricular, é a estrutura para a construção de outro modo de educar crianças pequenas, e pequenininhas, em ambientes coletivos. Pode-se ressaltar que na concepção da autora *o modelo curricular situa-se em nível do processo ensino-aprendizagem*, ou seja, busca equacionar o ato de ensinar-aprender em espaços coletivos com as várias vertentes que compõem a creche; isto não pode ocorrer de forma isolada ou descontextualizada. Assim, é possível destacar o uso da escala para avaliar qualidade da educação de crianças pequenas em creches. Não é possível avaliar a creche sem considerar que:

O modelo curricular orienta e organiza ainda a compreensão das inter-relações entre todas essas dimensões; a compreensão das interfaces entre essas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces de escola com a comunidade educativa (as famílias, os pais); as interfaces da educação infantil com a creche e o ensino fundamental. O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus para aprender* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30).

A mesma autora destaca a complexidade que o processo de avaliação institucional precisa abranger - as interfaces entre as dimensões envolvidas, a comunidade educativa: crianças, famílias, equipes, espaços, culturas, saberes, valores. Quando se tem como objetivo a discussão da qualidade estes fatores não podem ser considerados de forma isolada, mas podem ser concebidos como uma rede de significados agregados que produzem uma perspectiva. Este processo de avaliação tem como foco a formação dos profissionais e possibilita a reorganização do espaço e da *rotina* buscando uma nova forma de significar as ações cotidianas na creche.

Para Oliveira-Formosinho (2007) o processo de formação de profissionais para a Educação Infantil pode abranger as interfaces entre as dimensões:

... o *tempo* como dimensão pedagógica; o *espaço* como dimensão pedagógica; os *materiais* como "livro de texto"; *escuta é a interação* como promoção da participação guiada; a *observação e documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o *planejamento* como criação da intencionalidade educativa; a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; *os projetos* como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a *organização* e a *gestão dos grupos* como garantia da pedagogia diferenciada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30 – grifos da autora).

De acordo com autora a programação de uma creche precisa compreender diagnóstico (caracterização do grupo, identificação dos interesses e necessidades, levantamento de recursos), fundamentação das opções educativas, metodologia, organização do ambiente educativo (grupo, tempo, espaço, equipe), intenções de trabalho para o período letivo (prioridades e opções curriculares, objetivos, estratégias e intervenções), procedimentos de avaliação, relação com a família e outros parceiros educativos, comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida, planejamento das atividades.

Tais posicionamentos modificam nosso olhar para as questões relacionadas à definição de critérios, normas, eixos, regras, usos e costumes – a qualidade como processo dialógico abrangente e não como produto de uma ação isolada (DAHLBERG; MOS; PENCE, 2003). Deste modo, o enfoque não está no instrumento que mede qualidade, mas na qualidade que se quer construir com as pessoas que vivem o cotidiano das creches, no diálogo necessário para entrelaçar diferentes pontos de vista, ou seja, no processo formativo.

Oliveira-Formosinho (2001) destaca que devido à óbvia complexidade do conceito de qualidade é que a problematização, a reflexão, o debate e a discussão se tornam necessários. Campos (2002) ressalta que mais do que analisar criticamente as concepções oriundas da discussão da qualidade é fundamental atrelar o processo de formação dos professores aos desdobramentos do contexto brasileiro. Campos e Cruz (2006, p. 105) em suas considerações finais no documento sobre qualidade na educação infantil afirmam que:

Se é verdade que a diversidade é algo esperado em um país como o Brasil, alguns dos dados obtidos são preocupantes na medida em que revelam condições de atendimento bastante precárias, que configuram desigualdades educacionais relacionadas ao acesso, ao funcionamento e às características físicas dos estabelecimentos, assim como aos aspectos pedagógicos. Na maioria das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, foram registradas filas de espera, revelando problemas de acesso. Alguns dos prédios, incluindo as instituições particulares, não contavam com condições mínimas de espaço e salubridade. A ausência de brinquedos e de projeto pedagógico foi constatada por diversos entrevistadores. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 105)

Não se pode aceitar que a diversidade seja traduzida como desigualdade. Tendo como intuito preservar a *complexidade do sistema* é possível acreditar na necessidade de que o estudo aconteça no contexto em que o pesquisador estuda o fenômeno; é necessário que o processo de formação englobe uma interação mútua e progressiva entre os profissionais e o ambiente em transformação. Este pressuposto está presente na forma de intervir na instituição, no local e horário habitual do grupo de pessoas, na introdução de mudanças na organização do espaço e da *rotina* do grupo pela equipe de trabalho e não pelo pesquisador.

É relevante destacar que o desenvolvimento profissional se constrói pautado em contextos profissionalizantes significativos que possibilitem o alargamento e a renovação no desempenho de papéis cotidianos e novos, bem como que seja calcado

em interações com a cultura e com a sociedade, sendo caracterizado pela interlocução entre os diversos contextos formativos e profissionalizantes.

O desenvolvimento da instituição está diretamente relacionado aos indivíduos e aos pequenos grupos de profissionais que precisam criar uma cultura de cooperação. Por analogia, pode-se discutir os fatores que, na visão de Fullan e Hargreaves (2000), possibilitam à escola tornar-se cooperativa pelo processo dialógico e auto-avaliativo, criando uma visão de conjunto que busca articular as diferentes vozes:

O foco no desenvolvimento do professor, na criação de papéis de liderança no currículo, no desenvolvimento de esquemas de instrução partilhada, na introdução de programas de tutoramento, nos experimentos de planejamento cooperativo e no crescimento do gerenciamento baseado na escola e no processo decisório, tudo isso oferece um testemunho das formas pelas quais muitas escolas e muitos sistemas escolares estão buscando envolver mais os professores na vida e na tarefa das escolas fora da sala de aula, de torná-los mais responsáveis pelas políticas e práticas que nelas são criadas (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 16, 17).

Para os mesmos autores, a ação do educador é solitária pelo isolamento e pelo individualismo em suas várias manifestações, as obrigações ficaram mais difusas, o volume de informações se multiplica através das tecnologias. Há fatores como o espaço, o mobiliário, os materiais, o horário, o currículo, a sobrecarga de trabalho, dentre tantos outros componentes, que configuram o cenário pós-moderno educacional.

Esses quesitos precisam ser integrados aos planos de desenvolvimento para a equipe, à orientação e formação continuada para melhorar as destrezas para trabalhar com as crianças e suas famílias, à equipe adequada em número, proporção e tamanhos dos grupos, que lhes permita interagir positivamente com as crianças e realizar atividades sem ter que reagrupá-las, à informação reconhecida sobre as pessoas e à baixa movimentação da equipe e habilidade administrativa (WALSH, 2004, 2005; WASIK, 2008).

Tal abordagem educacional pressupõe que o conteúdo esteja vinculado ao apoio da comunidade, a sistemas de informações coordenadas sobre educação infantil, ao conhecimento sobre os recursos da comunidade, ao acesso a especialistas para obter ajuda em casos especiais, à continuidade entre a creche e lar, facilitando os contatos entre família e instituição, bem como e intercâmbio de informações sobre filosofia, funcionamento, planos, mudanças (PEISNER-FEINBERG & Cols., 1999;

2001).

Tem-se uma estrutura conceitual, de qualidade da educação infantil, composta por quatro categorias de recomendações: a) estrutura que inclui a administração e o ambiente físico, b) funcionamento que contempla as atividades diárias da creche, c) pessoal que se refere às funções da equipe e d) o contexto das relações com a família e a comunidade (GALLAGHER & Cols., 2000; 2004).

Respeitar o programa e as atividades que o mesmo oferece, sabendo que o entorno favorece o desenvolvimento das crianças trabalhando e jogando juntos, pressupõe equipamentos e materiais lúdicos adequados e suficientes, acessíveis ao número de crianças. Tais quesitos favorecem o desenvolvimento das destrezas de linguagem e o conhecimento do entorno, as relações entre o corpo docente, a família e a comunidade. Esta prática possibilita que a equipe considere e apóie as necessidades das famílias colocando seus conhecimentos à disposição das mesmas e utilize os recursos da comunidade.

A adaptação de programas e recursos às diferentes demandas das crianças, suas famílias e o corpo docente protegem e promovem a saúde das crianças, equipe e pais, promovem a segurança das crianças e dos adultos em um ambiente que tem equipamentos e espaços suficientes para diferentes atividades.

O programa se baseia no conhecimento do desenvolvimento infantil individualizado e em diferentes estratégias de aprendizagem que acontecem em um ambiente seguro e organizado e que se valem de equipamentos e materiais diversificados e adequados à faixa de desenvolvimento das crianças. Integrando currículo, formação de professores, envolvimento das famílias, metodologia de trabalho que privilegia interações entre crianças e adultos e o trabalho em grupo, discute-se qualidade com a comunidade e com as famílias (GALLAGHER; CLIFFORD; MAXWELL, 2004; KATZ, 1999a/b/c/d).

Desta forma é possível pensar nas características e necessidades do grupo e articulá-las às especificidades da creche. Torna-se possível gerenciar o processo educativo das crianças com os eixos de orientação propostos pela escola. Tal prática demanda avaliação constante da equipe com o intuito de ajustar métodos e recursos que servem de apoio à prática educativa de modo a envolver as crianças em um processo de análise e construção conjunta das atividades educativas. A reflexão sobre os efeitos da prática educativa favorece a adequação das práticas pela partilha de informações e pelo envolvimento da criança bem como possibilita a compreensão do

contexto educativo.

1.4 Qualidade da educação infantil – o ambiente educativo para crianças pequenas

A organização do espaço e da *rotina* não é concebida para garantir autonomia, independência, criatividade, descoberta (DEWEY, 1924a/b). O espaço, a *rotina*, as atividades, os brinquedos, a forma como a criança é considerada, a formação do educador de crianças pequenas ou muito pequenininhas como os bebês, as adequações do mobiliário, ou seja, as escolas para educação infantil, com todas as suas especificidades, retratam os diferentes modos de conceber a infância e a criança e revelam a pedagogia e a prática cotidiana com sujeitos de tenra idade, isto é, concepções estas que são marcadas pela formalização e pelo controle social (CRUZ, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Não se trata mais de definir, ou identificar, o que estes pequenos sujeitos devem aprender e como devem aprender; mas o foco da atenção se direciona para um controle cada vez mais preciso da aprendizagem e dos interesses; controle dos corpos das crianças e de suas vontades (KOHAN, 2004; SARMENTO; GOUVEA, 2008). As crianças pedem e querem estar presentes, ser visíveis, emitir sua opinião e participar do processo de aprendizagem de forma cada vez mais efetiva (CORSARO, 2005).

A escola de educação infantil não é pensada para a criança em função de suas necessidades enquanto um grupo local. É preciso ter clareza das necessidades educativas das crianças, concebendo-as como competentes. Há toda uma organização social em torno da infância – todos têm um papel e uma função produtiva que define a escola como trabalho da criança (QVORTRUP, 1993).

A organização do tempo desempenha papel estruturante na construção da subjetividade, agindo sobre a mente, sobre as emoções e sobre o corpo das crianças e dos adultos. É possível destacar que, na visão do autor, as pedagogias visíveis podem levar alunos e professores ao tédio. Aceitar o tédio e declará-lo com consciência pode ser uma ótima premissa para aproximar-se da novidade. Vivê-lo em silêncio, quase se envergonhando da repetição que se faz cotidianamente, é um modo de conferir-lhe, nem sempre conscientemente, a dignidade de um modelo cognitivo, transmitindo-o às

crianças e aos colegas com os quais trabalhamos (BARBOSA, 2006).

É possível afirmar que o “envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou muito exigentes”. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na “zona de desenvolvimento próximo” (LAEVERS, 1994 - Escala de Envolvimento da Criança). Quando a criança está envolvida com o que está fazendo sua aprendizagem se torna mais profunda, motivada, intensa e duradoura (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; LAEVERS, 2000); ela brinca e/ou joga sem ter como objetivo aprender, mas a aprendizagem pode ocorrer.

O envolvimento da criança com a atividade, a brincadeira neste caso, é o princípio do prazer e depende da qualidade de vida no momento em que se brinca, do bem-estar, do nível de interesse. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. Um índice deste “estado é que o tempo passa rapidamente.” (LAEVERS, 1994, p. 01)

Quando uma criança está envolvida, sua atividade se torna mais intensa, torna-se possível pensar em um processo de aprendizagem interdisciplinar, pois as necessidades práticas da atividade convidam à exploração e ao levantamento de hipóteses para superar os problemas oriundos destas necessidades específicas, como construir a mobília da casa que estão construindo para a *filhinha*, por exemplo.

Para os autores a criança fica atenta e sensível aos estímulos mais relevantes e “mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo em que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade” (LAEVERS, 1994 - Escala de Envolvimento da Criança). A criança escolhe fazer determinada atividade, tem intenção de atingir determinada meta, e se envolve com o que faz mantendo-se concentrada.

Por analogia pode-se considerar o conceito de disciplina de Dewey (1924a/b), entendido como interesse e esforço, ao afirmar que quando a criança está envolvida em sua atividade, torna-se intensa; ou seja, quando a criança se interessa pela ação que desempenha, o tempo despendido na atividade, a atenção durante sua ação, sua resistência em abandonar o que faz são traduzidos como esforço que a mesma dedica a esta determinada atividade.

Quando se deseja um nível de educação mais elevado, é inerente propicia-se aos bebês e crianças pequenas ambientes envolventes. Laevers (2004) afirma que as pessoas buscam com intensidade este “estado de fluxo, o qual revela uma sensação de

satisfação e um fluxo de energia positiva percebido fisicamente... As crianças pequenas o encontram durante a maior parte do tempo em que brincam”. (LAEVERS, 2004, p. 60)

É possível afirmar que para educar bebês e crianças pequenas é imprescindível um ambiente repleto de desafios que favoreça o envolvimento, um ambiente estimulante; é preciso investigar até que ponto as crianças se sentem à vontade para agir neste espaço. Para Laevers (2004), a avaliação da qualidade de qualquer ambiente educacional requer a previsão do envolvimento e do bem-estar emocional do adulto e da criança.

O mesmo autor afirma que o educador pode preservar a liberdade e favorecer a autonomia das crianças por tornar o ambiente livre pela organização do espaço de forma que as crianças possam optar por uma atividade. Não é possível pensar no envolvimento da criança sem considerar o educador, pois a educação ocorre em contextos integrados. De acordo com Oliveira-Formosinho (2004) a educação é “uma instância de apoio sustentado ao desenvolvimento da educação de infância que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que actua”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p. 82)

Segundo Laevers (2004, p. 64), quando se considera o envolvimento do adulto com a atividade da criança considera-se *estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia*. A autonomia está vinculada ao nível das intervenções que o educador desenvolve em sua prática; compreende-se que o educador, nesta perspectiva, é tão importante quanto a organização do espaço e do tempo, bem como das atividades.

As crianças vivem inventando coisas produzem acontecimentos e dramatizações, fazem e acontecem em seu mundo infantil; são bruxas e fadas, super-heróis, constroem casas, escalam montanhas e habitam castelos... (CORSARO, 1997; DEWEY, 1924a). Para que esta prática se torne realidade nas instituições é preciso pensar as crianças além da falta. A idéia do fracasso escolar está atrelada à falta de conhecimento da criança, detectada pelo adulto que a *ensina* (CORSARO, 2005): “As culturas das crianças são um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”⁵, ou seja, a prática docente com bebês e crianças pequenas não valoriza a

⁵ Corsaro e Elder (1990 apud SARMENTO, 2005a, p. 373).

autonomia deste grupo específico, mas adapta a prática docente do ensino fundamental adotando o uso de mesas e cadeiras bem como de atividades com folhas de tamanho *A4*.

Campos (1994, p.32) afirma que “quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”. É possível destacar as tarefas de cuidar, educar, observar, brincar com os bebês e as crianças pequenas como atividades corriqueiras da creche. Neste sentido, ser educador na creche pressupõe tarefas diversificadas como alimentar até o ensino das regras de convivência social; são todas tarefas de igual importância no contexto da educação infantil.

As pesquisas denunciam um estranhamento escolar entre professores e alunos (ABRAMOWICZ, 2003) que oscilam entre a insignificância e a *paparicação*. Em outro sentido, as charges do cartunista italiano Francesco Tonucci, bem como a definição de cultura infantil por Corsaro e Elder (1994 apud SARMENTO, 2005a, p. 373) são um convite para pensar a história da criança, e da infância, que é construída *sobre a criança* sendo que esta não é ouvida, permanece *in-fans*, sem fala, sem voz, sem rosto, sem querer, sem poder... (SARMENTO, 2007).

A escola de educação infantil não é pensada para a criança (DEWEY, 1897) e nesta prevalece a ambivalência – dominante e dominado, competente e incompetente, maioria e minoridade – da pessoa que é vista de cima para baixo, pois é pequena e, portanto, está sob o cuidado do adulto. É preciso deixar claro sobre quais crianças estamos falando, pensando-as de outro ponto de vista, de uma categoria que não entra em confronto com o adulto, mas que co-existe como categoria própria que vai além das crianças pequenas que hoje pertencem a este grupo etário. Há toda uma organização social em torno da infância – todos têm um papel e uma função produtiva que define a escola como trabalho da criança (QVORTRUP, 1993).

É possível destacar três grandes tipos de cultura quando se tem como intuito diferenciar a cultura infantil do brincar de outros tipos de cultura da criança: a) cultura produzida por adultos para a criança – brinquedos, roupas; b) cultura do adulto com a criança – o que se pode fazer junto com a criança, por exemplo, brincar de faz-de-conta; c) cultura infantil, ou cultura lúdica, cultura de pares (KISHIMOTO, 2007a). Tal divisão caracteriza as relações dos adultos com as crianças na escolha dos brinquedos e dos espaços de brincadeiras, no envolvimento com as crianças nas brincadeiras e na prática pedagógica, ou seja, o ato brincante começa nas concepções

do adulto e é significado pelas crianças.

É notória a tensão existente na educação infantil quando a discussão tem como foco o brincar e o aprender, defendendo o brincar e a brincadeira espontânea. Está preconcebido que atividades livres e espontâneas é perda de tempo; é possível ouvir pais comentando nas portas das creches que os professores não fazem nada, que só ficam brincando. Kishimoto (2007a) afirma que a criança precisa brincar para aprender a brincar, para se apropriar da cultura, da história e da sociedade do mundo em que vive; os pequenos aprendem com o corpo e para tal precisam agir para aprender – brincar, jogar, cantar, dramatizar. A criança aprende pela experiência; ela precisa fazer uma atividade qualquer, errar, fazer novamente, errar mais uma vez, recomeçar... os pequenos usam seu corpo para extrair informações do que está ao seu redor e ampliar seus conhecimentos. E o que faz o professor nestes momentos? Observa e cria um ambiente educativo para estas experiências?

As crianças pequenas se apropriam do seu entorno e conhecem o mundo que as cerca por meio do movimento, pela manipulação dos objetos e pelas interações com os outros – adultos e seus coetâneos. Embora a atividade motora seja fundamental para sua aprendizagem as crianças têm sido impedidas, com frequência, de se movimentar livremente (DEWEY, 1924a) e *devem* permanecer sentadas em suas cadeirinhas por longos períodos desenvolvendo atividades pouco significativas e descontextualizadas.

É possível constatar que o sistema escolar vem *engolindo* a educação infantil ignorando suas especificidades pedagógicas, dentre elas o brincar, incorporando as ações do ensino fundamental e adotando a disciplina na distribuição dos indivíduos no espaço, visando a *docilidade* por meio de uma prática calcada na obediência que tem como fim o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (FOUCAULT, 2008).

Ao discutir as *rotinas* na educação infantil Barbosa (2006) ressalta como os corpos das crianças, e de seus educadores, se encontram aprisionados a condutas arcaicas e tolhedoras nos remetendo à necessidade de discutirmos antigos posicionamentos e caminhos possíveis para a educação de crianças pequenas em espaços institucionalizados como as creches.

De modo geral, os educadores de crianças pequenas concebem os espaços de brincadeira espontânea como *não-educativos*, pois é preciso *alfabetizar* as crianças e ensinar-lhe os conceitos matemáticos precocemente, é preciso trabalhar sério!

Corroborando tal pressuposto constatamos que seus educadores não defendem espaços mais livres e mais oportunidades para as crianças brincarem na educação infantil. Esta não é uma situação isolada e nos remete à importância de uma sólida formação inicial associada a um processo permanente de formação docente em instituições de educação infantil.

Para Kishimoto (2004) precisamos articular os processos de formação inicial e permanente com a pesquisa em educação. Nesta vertente, tem-se como intuito discutir como os educadores de crianças muito pequenininhas, podem mediar a relação de bebês com o mundo para que o conheçam por meio dos objetos da cultura - como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras – em seu uso social. Acredita-se que por enfrentar as questões da cultura da instituição torna-se possível aos educadores refletir sobre a importância da atividade lúdica nas creches e sobre a necessidade de um processo interno de avaliação institucional, que se sustenta no processo de formação permanente.

Tendo como intuito aprofundar o olhar para a relação entre o brincar, a criança e sua educação, nos espaços que são concebidos pelos adultos como sendo adequados para a educação de sujeitos de tenra idade, para repensar o papel submisso e passivo do *aluno* de educação infantil. O educador infantil, como mediador no processo educativo de crianças pequenas, pode articular a necessidade que a criança tem de brincar em um espaço que lhe permita criar, imaginar, de ser ativa e curiosa compõe e aprofunda esta reflexão e o currículo da Educação Infantil.

O educador pode organizar o ambiente para que o bebê possa se perceber como autor do seu conhecimento. Esta postura pressupõe uma atitude de integração entre o bebê e as demais crianças, os adultos, o ambiente escolar e familiar. Tanto o educador, quanto a criança, precisam se sentir confortáveis e motivados para se esforçarem; é fato que a natureza do envolvimento e da disciplina são inerentes à faixa de desenvolvimento das pessoas, mas é fundamental que a prática educativa seja prazerosa para ambos.

Tal posicionamento pressupõe uma mudança na concepção de educação de bebês; deixamos de concebê-lo como “massa a modelar” (MAGALDI, 2002) para favorecer sua participação efetiva no processo educacional. De acordo com Oliveira-Formosinho (2004), “compreender a criança, nem como sujeito, nem como objecto, mas como participante... é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004,

p.85). Na visão da autora este é o ponto da qualidade da educação infantil, a real *escuta* da criança, o seu envolvimento e o respeito à sua natureza holística.

A criança é diferente do adulto e se relaciona com seu entorno de uma forma particular. A sua curiosidade e a sua vontade de aprender é a fonte de sua atividade. É na sua inquietação, e na sua movimentação dinâmica, que encontrará meios para compreender o mundo que a cerca. É possível entender que a função social do educador é mediar esta relação da criança com seu entorno e compreenderemos a preocupação de Dewey (1924) com o uso dos recursos que possibilitem a emancipação da pessoa, criança ou adulto, não visando a aprendizagem como meio de desenvolvimento, mas concebendo a educação como uma prática libertária que confere independência às pessoas que estão envolvidas no processo educativo.

Temos claro que a questão do educar e cuidar já se encontra bem definida no âmbito do trato com a infância em espaços coletivos, porém novas questões começam a se delinear: educamos a criança? De que forma? Bujes (2007) defende a idéia de que buscamos um manual, um fazer coletivo, um modo de interagir com os pequenos. As dificuldades no trato com as crianças, em ambientes institucionalizados, fazem com que os professores busquem enquadrá-las em um nível previsto e em uma forma esperada para que possam responder à necessidade de dar ordem ao mundo sem considerar a multiplicidade.

Sendo assim, conceber uma educação em direção à autonomia como discutida por Dewey (1897, 1924a/b, 1979) significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, inferirem no meio em que vivem. Importa-nos atender aos critérios da diferença – o que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças trazem ao ambiente escolar quando nos propomos a educá-las (EDWARDS & cols., 1999)?

A discussão sobre a política da educação infantil implica na consideração do número reduzido de crianças dessa faixa etária que são *educadas* hoje no Brasil. O acesso às instituições para sujeitos de pouca idade não pressupõe que a educação seja de qualidade, nem mesmo uma ação compensatória às limitações que esta modalidade enfrenta tais como falta de material, número restrito de profissionais, espaço físico inapropriado. A democratização da educação para a infância supõe possibilidades de acesso à escola que sejam oferecidas a todas as crianças e que o trabalho pedagógico realizado de fato as beneficie e não aumente a marginalização que as mesmas vêm

sofrendo (ZABALZA, 1998).

Mas como fazer aparecer a *voz* e a figura da infância numa lógica capitalista na qual a criança é concebida como *o futuro da nação* e é notória a preocupação de pais e educadores com o futuro de seus filhos e alunos uma vez que os mesmos são preparados para o processo de alfabetização cada vez mais cedo.

O fato é que algumas crianças irão manifestar de forma bastante clara as suas dificuldades tentando encontrar sentido no conjunto de tarefas por fazer buscando entender a lógica de um processo distante de seu interesse. Porém, as perspectivas culturais de nossa sociedade irão definir papéis binários – aluno e professor, o que sabe e o que aprende – que não abarcam a complexidade da geração e da alteridade (SARMENTO, 2005a).

Segundo Bujes (2007; 2008) a infância tem sido pensada de um modo idealista porque fomos constituindo as nossas formas de concebê-la numa perspectiva moderna, como dado universal e atemporal, tratando a todos da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, contendo problemáticas semelhantes que conduzem para a margem da realização das potencialidades humanas. Para a autora a infância é um “período marcado por uma progressão linear e uma incrível tendência a mudanças - contínuas, graduais, cumulativas e previsíveis”.

A autora destaca que, para muitos, a infância é concebida como idade de ouro, época em que se manifestariam a pureza, a inocência e as melhores promessas do gênero humano. É possível destacar que os atos cotidianos são guiados por jogos de linguagem que justificam as formas de agrupamento e as práticas pedagógicas, estruturando dessa forma a orientação do trabalho com crianças pequenas nos espaços coletivos, propõe olhar as práticas curriculares como instrumento de autonomia e liberdade.

Conceber a criança como competente é um ato de respeito à sua condição de pessoa. Os discursos, porém, afirmam sua competência para negá-la na prática educacional. Para que a cultura educacional centre seu olhar na criança, com a avaliação acompanhando este processo construtivo, é preciso pensar em uma prática *alternativa de avaliação* que veja e ouça a criança, que conceba sujeitos de tenra idade como competentes e, desta forma, redirecione a prática educacional para além da superficialidade. Como consequência, não se avalia a criança de forma isolada, mas o contexto que se criou, o que a criança aprendeu no ambiente que lhe foi preparado, no contexto educacional no qual se encontra inserida.

Não basta conceituar criança e infância, nem discutir as especificidades do seu desenvolvimento sem ter clareza das possibilidades que estes critérios oferecem quando consideramos a prática educativa com crianças pequenas. É o processo de formação continuada em contexto que favorecerá o diálogo e a troca de experiências entre os educadores. O processo de formação crítico e reflexivo torna possível uma prática educativa de qualidade.

O processo de formação, que mantém professores como ouvintes passivos, tolhe a autonomia destes docentes e não proporciona o desenvolvimento necessário apontado por Zabalza (1998). É possível ressaltar que a criança precisa ser ouvida, precisa poder se expressar e ter o seu ponto de vista considerado em um processo de formação com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia. Neste sentido, é possível acreditar em um professor autônomo tanto quanto é possível acreditar em crianças autônomas.

De acordo com Spodek e Brown (1998) o desenvolvimento de modelos curriculares para a educação infantil atravessou fases distintas. A primeira fase compreendeu o desenvolvimento inicial dos modelos curriculares que se baseavam na “visão intuitiva da infância e das crianças, em pressupostos explícitos sobre a natureza do conhecimento e de como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças” (p. 42).

Segundo os mesmos autores a segunda fase pode ser caracterizada “pela influência do conhecimento científico do desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação de infância” (SPODEK; BROWN, 1998, p.42) e na terceira fase dá-se a criação de modelos curriculares alternativos para a primeira infância, “os programas reflectiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos. Esta fase pode caracterizar-se sobretudo pela ênfase nas variações planificadas, bem como em que uma série de diferentes modelos de programas foi concebida com base em pressupostos diferentes acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e em visões diferentes sobre que tipo de conhecimento é mais útil para as crianças” (p.42).

Spodek e Brown (1998) ressaltam que é possível considerar o cenário atual da educação de infantil como a quarta fase e que “apesar de as iniciativas de desenvolvimento curricular continuarem, não estão a ser desenvolvidos quaisquer novos modelos curriculares” (p.42). Os autores afirmam que “os professores têm ainda propensão para adoptar práticas que funcionam nas suas salas de aula,

independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite” (p.43).

Os autores são incisivos ao afirmar que existe certa resistência do corpo docente para aceitar as visões alternativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; os professores acreditam que é preciso conhecer mas demonstram resistência para avaliar os conceitos. Para Spodek e Brown (1998, p.43) “parece haver a aceitação de uma norma relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças pequenas. A maior parte das vezes, esta é articulada como *práticas adequadas do ponto de vista desenvolvimental*”.

Para entender, entretanto, o lugar social que o educador ocupa na sociedade não se pode analisar tais questões de forma isolada. Cada época irá proferir um discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças e sua educação/cuidado, tendo esses discursos conseqüências constitutivas sobre um sujeito que está em formação.

Com vistas a alcançar o desenvolvimento da qualidade em contexto há que se considerar as dimensões curriculares integradas – espaços diversos, materiais e atividades, tempo, relações, interações entre crianças e adultos, observação, planejamento, organização do grupo e avaliação das crianças, dos projetos e das atividades propostas de forma integrada e diretamente relacionadas. É preciso considerar os objetivos do trabalho junto a sujeitos de tenra idade, tais como, formação pessoal, cultural e social - que possibilitem o conhecimento do mundo, as diversas formas de expressão - motora, dramática, plástica, musical e matemática - linguagem oral e escrita em noventa e nove *linguagens* (MALAGUZZI, 1999). É possível entender esta prática como ações integradas.

Se o currículo puder ser entendido como caminho, direção, orientação para se atingir certas metas, é possível considerar que:

O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere... o currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica... enfatizando a necessidade de que, na definição de um currículo, responda-se aos seguintes questionamentos: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar? (KISHIMOTO apud KRAMER, 1996, p.7)

Tais pressupostos remetem ao papel dos educadores nas creches, ao caracterizar a prática educativa com bebês e crianças pequenas, para elaborar um currículo que emerge do contexto educativo. Esta proposta curricular se pauta em estratégias para a aprendizagem da cultura, que tem o convívio social e a produção de diferentes linguagens como função específica de uma escola que atende a bebês. As possibilidades de ações, voltadas para a especificidade da educação infantil, podem desencadear na construção de um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana completando o ciclo de planejamento das ações.

Contudo, KRAMER (1996, p.6) ressalta a distância entre o currículo na educação infantil e a prática docente nas salas de aula afirmando que “o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema mas não o miolo: ou se refere à escola, ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos referenciais ou parâmetros sem mudar as condições”.

O problema permanece, a indefinição se mantém; a qualidade da Educação Infantil se compromete em função da ausência de uma programação de qualidade e faz com que a prática docente nas creches seja caracterizada pela espontaneidade e pelo *sensu comum*. Quando discutimos educação infantil de qualidade fatores como filosofia de trabalho, projeto ou currículo, planejamento, espaço físico, ferramentas de avaliação da qualidade precisam ser considerados. Nas pesquisas e na prática, especificidades a respeito do que consiste a qualidade de educação de crianças pequenas em espaços coletivos aparecem de forma generalizada, desconsiderando as especificidades da educação de crianças bem pequenas e bebês (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998).

Neste sentido, é preciso definir as concepções de infância e criança que regem a prática educativa com crianças pequenas em ambientes coletivos, bem como as especificidades do desenvolvimento infantil que tem no brincar sua expressão maior e, através do processo de formação continuada em contexto, pensar nas especificidades de um currículo para bebês e crianças bem pequenas. A prática educativa de qualidade se estrutura nestes critérios.

O critério de qualidade está relacionado às experiências de vida, aos processos de formação prévia a serviço dos educadores, às expectativas da família. Sendo uma construção sócio-cultural, que perpassa os ideais de educação de bebês e crianças

pequenas das pessoas envolvidas no processo, a definição de critérios de avaliação das instituições para a infância é um processo complexo, pois implica *ouvir* crianças, pais, educadores, comunidade. Este processo é necessário quando se tem como objetivo desconstruir a imagem estereotipada da criança para favorecer o desenvolvimento de sua competência e de sua autonomia.

No que tange à Educação Infantil é preciso delimitar o conceito de educação de bebês e crianças pequeninhas em ambientes educativos de qualidade. É possível estudar os critérios de qualidade da Educação Infantil por diversas vertentes: pela estrutura do sistema educativo, pelo nível de funcionamento das escolas, pela ação cotidiana nos ambientes internos e externos, pelo projeto formativo integrado, pelos desafios específicos da escola infantil (ZABALZA, 1998).

Refletir sobre a prática junto a crianças muito pequenas possibilita que os educadores compreendam que o jogo é uma das atividades sociais da criança e como tal deve ser apreendido no âmbito da sociabilidade infantil surgindo como o pretexto para criar, ou manter, o vínculo social entre crianças, ou entre crianças e adultos; o conteúdo pouco importa frente à possibilidade de estar com os outros (BROUGÈRE, 2003).

Para motivar crianças pequenas e bebês é imprescindível que o educador esteja envolvido com os mesmos; este envolvimento pressupõe acompanhar a direção do olhar, a atenção precisa aos esforços das crianças para agirem sobre o ambiente e para se comunicarem. Laevers (2004) destaca que a “sensibilidade é demonstrada em respostas que mostram uma compreensão empática das necessidades básicas das crianças, tais como as de segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional”. (LAEVERS, 2004, p. 64)

O educador precisa ter consciência de que o bebê precisa de um ambiente organizado de forma que ele possa se perceber como autor do seu conhecimento; esta postura pressupõe uma atitude de integração entre o bebê e as demais crianças, os adultos, o ambiente escolar e familiar. Tanto o educador, quanto a criança, devem se sentir confortáveis e motivados para se esforçarem; é fato que a natureza do envolvimento e da disciplina são inerentes à faixa de desenvolvimento das pessoas, mas é fundamental que a prática educativa seja prazerosa para ambos.

Tal posicionamento pressupõe uma mudança na concepção de educação de bebês por favorecer sua participação efetiva no processo educacional. De acordo com Oliveira-Formosinho (2004), “compreender a criança, nem como sujeito, nem como

objecto, mas como participante... é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p.85). Na visão da autora este é o ponto da qualidade da educação infantil, a real *escuta* da criança, o seu envolvimento e o respeito à sua natureza holística.

A criança é diferente do adulto e se relaciona com seu entorno de uma forma particular. A sua curiosidade e a sua vontade de aprender é a fonte de sua atividade. É na sua inquietação, e na sua movimentação dinâmica, que encontrará meios para compreender o mundo que a cerca.

Sendo assim, conceber uma educação em direção à autonomia como discutida por Dewey (1897, 1924a/b, 1953) significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, inferir no meio em que vivem. Importa atender aos critérios da diferença – o que se pretende fazer com as diferenças que as crianças trazem ao ambiente escolar quando a proposta é educá-las (EDWARDS & cols., 1999).

Entender que a função social do educador é mediar esta relação da criança com seu entorno e compreender a preocupação de Dewey (1924) com o uso dos recursos que possibilitem a emancipação da pessoa, criança ou adulto, não visando a aprendizagem como meio de desenvolvimento, mas concebendo a educação como uma prática libertária que confere independência às pessoas que estão envolvidas no processo educativo.

É notória a tensão existente na educação infantil quando a discussão foca o brincar e o aprender, defendendo o brincar e a brincadeira espontânea. Está preconcebido que atividades livres e espontâneas são perda de tempo; é possível ouvir pais comentando nas portas das creches que os professores não fazem nada, que só ficam brincando. Kishimoto (2007a) afirma que a criança precisa brincar para aprender a brincar, para se apropriar da cultura, da história e da sociedade do mundo em que vive; os pequenos aprendem com o corpo e para tal precisam agir para aprender – brincar, jogar, cantar, dramatizar. A criança aprende pela experiência; ela precisa fazer uma atividade qualquer, errar, fazer novamente, errar mais uma vez, recomeçar... os pequenos usam seu corpo para extrair informações do que está ao seu redor e ampliar seus conhecimentos. O professor nestes momentos precisa observar para criar um ambiente educativo para estas experiências.

Ao discutir as *rotinas* na educação infantil Barbosa (2006) convida a pensar

em como os corpos das crianças, e de seus educadores, se encontram aprisionados a condutas arcaicas remetendo à necessidade de discutir antigos posicionamentos e caminhos possíveis para a educação de crianças pequenas em espaços como as creches.

Acredita-se que ao enfrentarem as questões da cultura da instituição torna-se possível aos educadores refletirem sobre a importância da atividade lúdica nas creches e sobre a necessidade de um processo interno de avaliação institucional, que se sustenta por meio de um processo de formação permanente. O papel do educador infantil como mediador no processo educativo de crianças pequenas e a necessidade que a criança tem de brincar em um espaço que lhe permita criar, imaginar, de ser ativa e curiosa compõe é produto desta reflexão.

2 METODOLOGIA - situando as questões... definindo os caminhos

Entendendo o processo de avaliação como uma prática partilhada e colaborativa que se destina a apoiar o desenvolvimento dos educadores é possível defini-lo como prática formativa, não imposta, flexível e isenta de juízos de valor na qual “a qualidade e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis” (BERTRAN; PASCAL, 2009, p. 54). Desta forma, os recursos utilizados para documentar a qualidade podem ser os mesmos destinados à avaliação da qualidade.

A investigação qualitativa é útil quando conta-se com uma diversidade de perspectivas e enfoques, pois preserva as características diferenciadoras que podem ser compartilhadas (GÓMEZ & Cols., 1996, p. 32). De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ocorrer em contexto para interpretar e dar sentido aos fenômenos de acordo com os significados atribuídos pelas pessoas do local da coleta dos dados e implica variedade de materiais como observação, entrevistas, imagens, descrição da rotina entre outros.

A modalidade de pesquisa do tipo qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa e o faz pelo processo de descrição dos fenômenos observados e análise críticas dos seus significados. As hipóteses são construídas ao longo do processo de observação e o fenômeno influencia o pesquisador.

A pesquisa qualitativa refere-se a uma perspectiva complexa formulada a partir de diferentes teorias e disciplinas cujas raízes originam-se da *sociologia interpretativa* incluindo abordagens como a sociologia interativa e a etnometodologia. De acordo com Reznitskaya (2008, p. 66) “a pesquisa qualitativa também emergiu, em algum grau, fora da antropologia social e cultural (por exemplo, as abordagens etnográficas para o entendimento do mundo) e fica limitada à linguística, à filosofia (por exemplo, hermenêutica e fenomenologia) e a formas não-quantitativas da psicologia”.

A investigação qualitativa não pressupõe grandes amostras, está interessada na identificação de causas entre eventos, processos, em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos histórico, social e cultural. Por esta razão os dados são coletados em ambientes nos quais a ação acontece. Assim, os

métodos de coleta de dados são compreendidos por observações, entrevistas, dinâmicas; os dados são contextualizados e consideram o lugar da pesquisa, a situação socioeconômica e a história da comunidade em que o contexto está localizado, eventos que têm impacto direto no local, no estado, na cidade.

De acordo com Reznitskaya (2008, p. 66) as principais características da pesquisa qualitativa são: “investigação em e/ou sobre contextos da vida real, ênfase na interpretação e na dedução de significado e o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa”. Como foi preciso observar os ambientes do CEI, entrevistar pessoas da equipe no local, fez-se necessário ter clareza de que o processo se constitui uma *intrusão* junto ao fenômeno pesquisado. Este pressuposto demandou diplomacia, conduta ética, tato para que os dados pesquisados não fossem modificados em função desta *intromissão consentida*.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa e o faz pelo processo de descrição dos fenômenos observados e análise crítica dos seus significados. As hipóteses são construídas ao longo do processo de observação e o fenômeno influencia o pesquisador.

Neste sentido, o estudo de caso direciona-se para um fenômeno particular, implica uma descrição densa o fenômeno para que seja possível compreendê-lo; no caso particular deste estudo através do *estudo de caso qualitativo* (STAKE, 1994; 1995) procurou-se compreender a singularidade da prática docente de uma creche específica para discutir a qualidade da educação infantil. De acordo com Stake (1994; 1995) o estudo de caso é a modalidade de pesquisa ideal quando se pretende compreender um caso particular considerando seu contexto e complexidade.

Para Stake (1994, p. 236) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. De acordo com o autor o conhecimento decorrente de um estudo de caso deriva-se de uma relação concreta e contextualizada com a pesquisa, baseia-se em experiências e compreensões do pesquisador bem como de sua relação com o contexto de pesquisa; é o “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular” (STAKE, 1995, p. xi). É possível afirmar que o estudo de caso é pontual, direcionado, uma forma particular de estudo.

O CEI foi escolhido por se tratar de um campo de pesquisa do grupo de estudos *Contextos Integrados em Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; o estudo em questão é parte de uma pesquisa mais abrangente que avaliou o conforto acústico do ambiente educativo, as condições de

trabalho da equipe dentre outros aspectos. O grupo *Contextos* realizou várias intervenções na creche que abarcaram a formação da equipe em contexto, modificações no espaço físico; estes fatores a constituem completamente distinta das demais justificando seu estudo mais criterioso.

Como o foco de interesse é um fenômeno contemporâneo que ocorre em uma situação de vida real Yin (2001) afirma que se deve dar preferência ao estudo de caso. No caso desta pesquisa três aspectos podem ser considerados tomando como base os pressupostos defendidos pelo autor: as perguntas da pesquisa são do tipo *como* e *por que*, há pouco controle sobre os fatos e o foco de interesse é um fenômeno contemporâneo que ocorre em uma situação de vida real. Tal modalidade de pesquisa favorece uma visão das múltiplas variáveis e integrada do contexto em estudo; torna-se possível, desta forma, fornecer informações colaborativas para medidas de natureza prática e decisões políticas.

Utilizando os pressupostos da abordagem fenomenológica, descrição crítica do fenômeno, para analisar os dados, tornou-se possível destacar as categorias pela atribuição de significado aos processos e às interações; isto ocorreu na medida em que se procurou interpretar os fatos. Segundo Garnica, “O fenômeno... é sempre visto contextualizadamente”. (GARNICA, 1997, p. 114) Complementando, Gómez, Flores e Jiménez “destacam a ênfase sobre o individual e sobre a experiência subjetiva” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 40) e que permitem abarcar a descrição dos significados vividos quando se procurou explicar a frequência de determinados comportamentos para conhecer os significados que os indivíduos dão à sua experiência.

De acordo com os autores, no estudo das práticas de educação, é possível usar pressupostos do método fenomenológico. São previstas seis etapas no exercício analítico proposto nesta abordagem metodológica: “1) descrição do fenômeno, 2) busca de múltiplas perspectivas, 3) a busca da essência e das estruturas, 4) constituição dos significados, 5) suspensão dos julgamentos e 6) interpretação do fenômeno” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ (1996, p.40).

O processo cognitivo de estabelecer categorias abstratas através da análise do instrumento utilizado e de procurar relações entre as mesmas, deu-se por *percepção* das relações entre os dados, por *comparação* dos dados com os pressupostos teóricos, por *ordenação* dos fenômenos e por *especulação* sobre relações que pudessem possibilitar a produção de inferências do fenômeno em foco num futuro próximo – um

ano após a primeira coleta de dados.

Tal processo se fez necessário para dar sentido a um conjunto de dados pela criação de categorias analíticas que possibilitam, por indução, a síntese holística do fenômeno pesquisado. A discussão ampla dos itens da escala possibilitou o detalhamento dos critérios de qualidade e o aprofundamento das reflexões, pois através da narrativa analítica propõe-se uma possível interpretação para o fenômeno para que fosse possível planejar intervenções e refletir com a equipe sobre os indicativos da avaliação desenvolvida.

A análise dos mesmos, com base no amplo espectro de sua manifestação, permitiu a articulação das pesquisas da área com os dados coletados por meio de entrevistas, observação, anotações de campo no ato e pós-fato, fotos e observação de dados que a instituição já possuía.

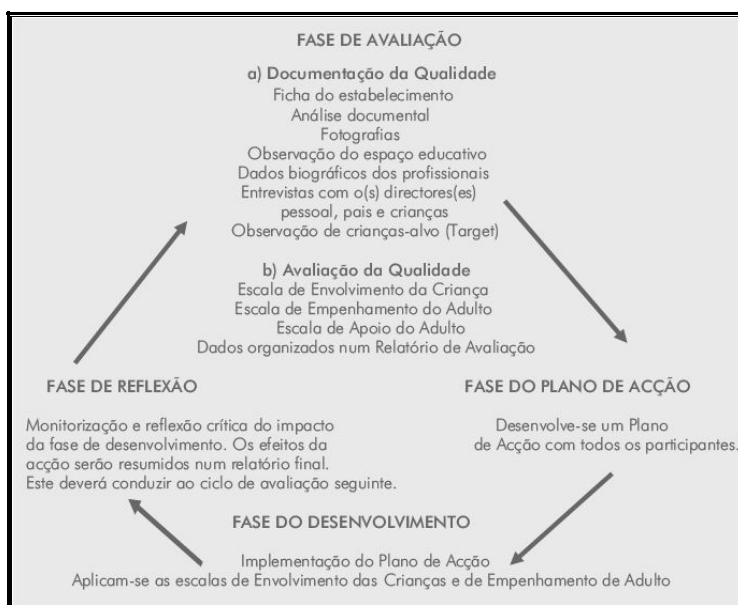


Figura 3 - O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade (BERTRAN & PASCAL, 2009, p. 55)

O uso de mais do que uma fonte de dados reforça a validade e fidedignidade da pesquisa pela convergência dos resultados, pois na pesquisa qualitativa usa-se a expressão *valor verdadeiro* que diz respeito ao nível em que as descobertas traduzem a realidade do contexto da pesquisa e *capacidade de generalização* que responde pela possibilidade de generalização dos resultados para além do contexto estudado.

De acordo com Tripp (2005), quando a pesquisa se torna complexa existe um

ciclo ao processo de investigação. De acordo com o autor “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). É preciso ter clareza de que “o processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo - o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos actuais e dos futuros” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002c, p. 116) podendo se estender a contextos mais amplos das crenças e valores.

De acordo com Tripp (2005, p. 446) “Há várias razões para a produção desses muitos tipos diferentes de investigação-ação... porque há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades”. Um instrumento completo, confiável e válido que avalie a qualidade do processo e quantifique o que ocorre em um grupo de crianças, pode ter um papel importante em melhorar a qualidade do cuidado de bebês e crianças pequenas. Há muito tempo que cuidado e estímulo para crianças pequenas precisa ser um desafio pessoal de educadores e profissionais da educação infantil.

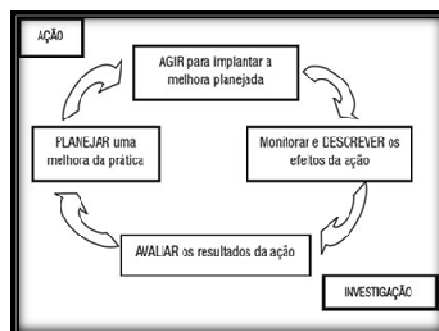


Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 446).

Os autores argumentam em favor da melhoria do desempenho das tarefas no ambiente profissional; o envolvimento dos profissionais da Educação Infantil com as situações que o rodeiam possibilitam a articulação entre a teoria e a prática por meio de um processo reflexivo. Desta forma, torna-se imprescindível estudar o processo de formação em contexto do CEI, o qual tem início em 1999.

A aplicação e a discussão da escala, as quais neste estudo constituem um recurso restrito para formação continuada, não tem a intenção de substituir a formação continuada mais prolongada precisa ser feita pela coordenação, direção, junto com os profissionais. Este processo conta com o apoio externo e contínuo do Grupo

Contextos Integrados de educação infantil.

Partindo do pressuposto de que ao discutir a qualidade da educação infantil junto com seus pares, o professor forma-se e aperfeiçoa sua prática no próprio ambiente de trabalho. Neste sentido, considerar a qualidade da educação infantil pela formação de seus educadores é procurar superar “a pouca valorização da educação infantil, somada às dificuldades para implantar e universalizar o ensino fundamental, que marginalizou por muito tempo esse segmento da educação e preservou sua natureza transmissiva” (KISHIMOTO, 2009, p. 454). Para a autora, a falta ou a inadequada política de formação de educadores para a educação infantil gerou práticas de baixa qualidade.

Quando o objetivo é discutir qualidade é preciso ter em mente que critérios de qualidade são subjetivos e locais, pertencem às pessoas, crianças e adultos, que frequentam e usufruem de uma creche, aqui no caso. Não é possível estudar qualidade de uma creche sem compreender o contexto desta. Para isto tornou-se necessário investigar o CEI como um contexto integrado, pois “a ênfase na qualidade justifica-se porque está provado que só os programas de qualidade têm efeito duradouro na vida das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002c, p. 103). Formar educadores em contexto, para compreender a prática docente e o ambiente educativo para bebês é estabelecer a identidade desses profissionais; educadores de bebês, mediadores na interação entre crianças; tal prática não desenvolvida de forma plena e eficiente.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998a, p. 153) a estrutura curricular pode ser pensada para favorecer a construção da autonomia intelectual da criança e confere unidade à prática educativa que contempla a filosofia educativa, a concepção do espaço e dos materiais, “para a definição das tarefas diárias e experiências-chave, para a sua concepção do papel do adulto e, finalmente, para o estabelecimento do seu triângulo operacional: operação, planejamento, avaliação”.

As intenções educativas têm fundamento nos componentes do programa - sua fundamentação, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação – e se estrutura em quatro eixos distintos: ambiente físico, *rotina* diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto. Assim, o foco avaliativo é determinante da qualidade da prática educativa.

Neste sentido, a qualidade da Educação Infantil pode ser relacionada à organização dos ambientes que possibilita a interação entre crianças e adultos favorecendo atividades individuais e em grupos. Meneghini e Campos-de-Carvalho

(1997) afirmam que “diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, tais como em creches, onde um adulto cuida simultaneamente de várias crianças” (1997, p.2). As interações entre crianças contribuem para que as diferentes funções e competências diversas das crianças possam se manifestar e se aprimorar (HARTUP, 1987; OLIVEIRA; ROSSETTI FERREIRA, 1993).

Avaliar qualidade de atendimento em instituições de educação para crianças de zero a trinta meses possibilita a organização dos espaços, bem como da rotina, de forma a permitir novos arranjos espaciais e novas abordagens educacionais. Bonfim (2002) discute a relevância do arranjo espacial para o planejamento de ambientes coletivos para crianças pequenas, quando se tem como objetivo favorecer interações entre coetâneos e entre crianças e o adulto, melhorando a qualidade do atendimento coletivo de crianças muito pequenas (KATZ, 1996; PASCAL, 1993; PLATENGA; SEIGEL, 2004). Estes pressupostos justificam um estudo desta natureza.

Partiu-se do pressuposto de que através da prática reflexiva é possível equacionar as diferenças com o intuito de garantir a qualidade de ensino em instituições infantis, sendo necessário que os profissionais tivessem clareza a cerca de suas posições nos contextos social e político por meio da reflexão crítica e na análise cuidadosa das ações. O foco da pesquisa foi estudar a relação existente entre as categorias da escala ITERS-R e a qualidade da educação infantil.

Cabe pensar se professores críticos e reflexivos poderiam modificar a prática docente visando elevar o nível de qualidade da educação das crianças na creche. Neste sentido, pode-se refletir se o bom nível de qualidade seria garantia de um currículo estruturado para a educação infantil e, dada a proximidade dos itens que compõem o currículo da educação infantil e os indicadores da escala ITERS-R se seria possível fazer da escala um instrumento de reflexão da prática pedagógica.

No caso deste estudo, utilizou-se a tradução de uma escala norte-americana para avaliação de ambientes educativos para bebês (ITERS-R). Os resultados averiguados por uma escala desse tipo contemplam fatores importantes do ambiente educativo, criam oportunidade para reflexões sobre a qualidade da educação infantil, mas não contemplam outros aspectos que ficam descobertos, como o envolvimento da criança. Utilizando a tradução da escala americana *ITERS-R* em uma creche pública na cidade de São Paulo - com turmas de 0-36 meses elegeu-se como objetivo de estudo *analisar o uso da escala como instrumento de avaliação da qualidade do*

atendimento infantil em creches.

O processo de avaliação precisa prever a documentação da qualidade. A prática de documentar o contexto possibilita a busca de outras perspectivas do fenômeno avaliado; nesta pesquisa a qualidade da educação de bebês e crianças pequenas. Torna-se possível construir significados mais amplos e procurar a essência dos dados observados. Com este panorama do contexto torna-se possível planejar a ação avaliativa. De posse de dados mais amplos e compreendo o contexto da creche é possível traçar as diretrizes da ação colaborativa para refletir com o grupo ações necessárias a partir da qualidade aferida.

A *ITERS-R* contém itens para avaliar as provisões do ambiente relativas à proteção da saúde e segurança das crianças, à estimulação apropriada através de linguagem e atividades e à interação calorosa e de apoio (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990). Os autores afirmam que o processo de revisão baseia-se nas pesquisas sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida, as descobertas relacionadas ao impacto de ambientes de cuidado infantil, saúde e desenvolvimento das crianças.

De uma série de quatro escalas, que se destinam a avaliar faixas etárias diferentes e/ou tipos diferentes de ambiente de desenvolvimento infantil, a *Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas – Edição Revisada* (ITERS, 1990) compartilha formato e sistema de pontuação, variando consideravelmente nos requisitos de qualidade.

Para definir e mensurar a qualidade, a escala se pauta na evidência de pesquisa de vários campos relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), nas perspectivas profissionais sobre a melhor prática e nas limitações práticas da vida real na instituição infantil. Para os autores Harms, Cryer e Clifford (1990), o princípio norteador tem sido os critérios apontados na literatura da área de educação infantil como adequados para crianças, baseando-se no que tais fontes julgam como sendo condições importantes para gerarem resultados positivos para as crianças enquanto elas estiverem na creche.

Os mesmos pesquisadores fizeram a comparação do conteúdo da escala com outros instrumentos de avaliação elaborados para faixa etária similar como Burchinal & Cols. (1995; 1996), Campbell e Milbourne (2005), Clifford & Cols. (2005), Cryer & Cols. (1999), Early & Cols. (2007), Espinosa (2002), Glantz e Layzer (2000), Howes & Cols. (1992), Peisner-Feinberg & Cols. (2001), Phillips & Cols. (1994),

Phillips & Cols. (2000), Phillipsen & Cols. (1997), Tietze & Cols. (1996), Whitebook (2003) e Whitebook & Cols. (1989). Esta etapa possibilitou a descrição detalhada dos aspectos da qualidade do programa.

A escala avalia o ambiente educativo por 39 itens organizados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do programa e, Pais e Equipe.

A escala original traduzida e utilizada neste estudo (*ITERS-R*) é composta por 39 itens agrupados em 7 subescalas aqui descritas:

Subescala – I -Espaço e mobiliário: refere-se ao modo como o espaço e o mobiliário são organizados, utilizados e conservados.

- 1 – espaço interno
- 2 – móveis para cuidados de rotina e brincadeiras
- 3 – provisões para relaxamento e conforto
- 4 – organização da sala
- 5 – exposição de materiais para as crianças

Subescala – II - Rotinas de cuidado pessoal: refere-se à organização do tempo e das atividades nas rotinas de cuidado e educação das crianças que se relacionam com conforto e bem-estar.

- 6 – chegada/saída
- 7 – refeições/merendas
- 8 – sono
- 9 – troca de fraldas/uso do banheiro
- 10 – práticas de saúde
- 11 – práticas de segurança

Subescala – III - Falar e compreender: relaciona-se aos usos da linguagem e recursos empregados no desenvolvimento e compreensão da habilidade de comunicação.

- 12 – auxílio às crianças para compreenderem a linguagem
- 13 – auxílio para o uso da linguagem pelas crianças
- 14 – uso de livros

Subescala – IV - Atividades: refere-se à inter-relação das atividades com as formas de expressão e desenvolvimento da motricidade.

- 15 – motora fina
- 16 – atividade física

- 17 – arte
- 18 – música
- 19 – blocos
- 20 – brincadeira de faz-de-conta
- 21 – brincadeira com areia/água
- 22 – natureza/ciências
- 23 – uso de TV, vídeo e/ou computador
- 24 – promoção de aceitação da diversidade

Subescala – V- Interação: relaciona-se com a promoção de interações entre coetâneos e adultos.

- 25 – supervisão do brincar e do processo de aprendizagem
- 26 – interação criança-criança
- 27 – interação equipe-criança
- 28 – disciplina

Subescala – VI - Estrutura do programa: refere-se ao planejamento e supervisão das atividades de aprendizagem pelo adulto.

- 29 – programação
- 30 – atividade livre
- 31 – atividades em grupo
- 32 – provisões para crianças com necessidade especiais

Subescala VII - Pais e equipe: relaciona-se com as interações que ocorrem entre a equipe e entre a equipe e a família.

- 33 – provisões para envolvimento dos pais
- 34 – provisões para necessidades pessoais da equipe
- 35 – provisões para necessidades profissionais da equipe
- 36 – interação e cooperação entre a equipe
- 37 – estabilidade da equipe
- 38 – supervisão e avaliação da equipe
- 39 – oportunidades para crescimento profissional

2.1 Critérios da escala

A escala, *ITERS-R*, foi elaborada para ser utilizada em uma sala, ou um grupo

por vez, com crianças de até 30 meses de idade. Como membros externos da creche por não fazer parte da equipe (diretores da instituição, consultores, pessoal do licenciamento e pesquisadores), observadores externos, foi preciso acompanhar por pelo menos três horas as atividades do grupo para pontuar. Antes de começar a observação foi preciso conhecer a creche, a equipe, as crianças, a organização do tempo e dos espaços. Para tal, foi necessário permanecer na creche por seis dias não consecutivos observando, entrevistando, analisando as fotos e os documentos.

Após esta etapa iniciou-se a observação para pontuação. As informações de identificação foram anotadas no topo da primeira página da *Folha de Pontuação*. Algumas informações foram fornecidas pelo educador como datas de nascimento da criança mais velha e da mais nova, número de crianças inscritas no grupo e se havia crianças com necessidades especiais no agrupamento.

No início da observação foram necessários alguns minutos para que o observador pudesse se orientar na sala. A observação foi iniciada pelos Itens de 1 a 5, de Espaço e Mobiliário, pois os indicadores são fáceis de serem observados e, geralmente, não mudam durante a observação.

Alguns itens exigiram observação de eventos e atividades que aconteceram somente em horas específicas do dia (atividade física); neste caso pontuou-se o que foi observado na medida em que ocorreu. Os itens que avaliam aspectos de relacionamento foram pontuados após observação por tempo suficiente para obter um quadro representativo; os itens 15 a 24 da subescala *Atividades e Uso de Livros* exigiam tanto a inspeção dos materiais como a observação do uso dos mesmos.

As atividades em andamento não poderiam ser interrompidas durante a observação. Adotou-se a expressão facial agradável, neutra. Para preservar a ordem, a equipe não foi interrompida a menos que se detectasse algo perigoso que devesse ser resolvido imediatamente. Não houve interações com as crianças e ao escolher o lugar para o posicionamento houve a preocupação de evitar perturbar o ambiente.

Para perguntar a respeito de indicadores que não puderam ser observados, foi combinado um horário com o educador que o educador não estivesse com as crianças enquanto respondesse às perguntas, pois seriam necessários aproximadamente 40 minutos para a entrevista. Há modelos de perguntas disponíveis após as notas de esclarecimento de cada item da escala; a entrevista pode ser enriquecida com perguntas, sobre itens para os quais não foram fornecidos modelos, anotadas na folha de pontuação ou em outra folha de papel, antes de falar com o educador.

Optou-se pelo sistema alternativo de pontuação, que pontua todos os indicadores, o tempo de observação necessário, e o tempo para as perguntas foram estendidos consideravelmente. O tempo da observação e da entrevista foi modificado para completar todos os indicadores. As informações adicionais, entretanto, foram úteis para planejar melhorias específicas e para interpretação de resultados de pesquisas.

As perguntas foram necessárias para decidir se uma pontuação mais alta seria possível. Questionou-se sobre um item por vez e seguiu-se a ordem dos itens na escala; notas foram tomadas para decidir a pontuação antes de avançar para o próximo item. A *Folha de Pontuação* consta de seis páginas fornece uma forma conveniente de registrar as pontuações dos indicadores, dos itens, da subescala e da pontuação total, bem como comentários. A folha de *Perfil*, após a *Folha de Pontuação*, permitiu a representação gráfica desta informação.

As observações foram registradas, na *Folha de Pontuação*, antes de sair da instituição ou imediatamente após a saída, sem confiar na memória para fazer a pontuação. Após a avaliação outras informações necessárias foram incluídas, antes de se realizar outra observação. Lápis e borracha foram usados para preencher a Folha de Pontuação durante a observação, de modo que mudanças pudessem ser realizadas facilmente.

2.1.1 *Folha de Pontuação e Perfil*

A *Folha de Pontuação* foi utilizada tanto para a pontuação dos indicadores como dos itens. As pontuações dos indicadores são S (Sim), N (Não) e NA (não se aplica), sendo esta permitida apenas para indicadores selecionados; os escores de qualidade do item vão de 1 (inadequado) até 7 (excelente), e NA (não se aplica). Há espaço para anotações das justificativas das pontuações.

A pontuação numérica da qualidade do item deveria ser claramente circulada, pois as anotações foram particularmente úteis para orientarem a equipe visando melhorias. Utilizou-se a *Folha de Pontuação* para comparar áreas fortes e fracas e para selecionar itens e subescalas que precisaram ser discutidos para estabelecer intervenções pontuais. Há espaço para as médias das pontuações das subescalas, o

Perfil, que permitiu a representação gráfica dos escores para todos os itens e subescalas.

2.1.2 Critérios de pontuação

De acordo com o que foi observado e, com base nas descrições especificadas pela escala, cada item deve ser pontuado com um escore que varia de 1 a 7: 1 – inadequado – não preenche as necessidades de cuidado; 3 – mínimo – descreve o cuidado que preenche as necessidades básicas de desenvolvimento de forma mínima; 5 – bom- as dimensões básicas de cuidado visam o desenvolvimento das crianças; 7 – excelente – descreve o cuidado de alta qualidade e personalizado. As pontuações intermediárias foram dadas quando estão presentes todas as condições da pontuação inferior e pelo menos cinquenta por cento das condições da pontuação superior (BAIRRÃO, 1997). Cada item das subescalas prevê de três a cinco indicadores do aspecto abordado para cada nota (por exemplo, no indicador da nota 3 tem-se os critérios destrinchados em subitens 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 que servem como subsídio para determinação da nota a ser dada pelo pesquisador) e notas de esclarecimentos de pontos conflituosos para que a pontuação dada seja a mais pertinente possível.

2.1.3 Sistema de Pontuação

Os requisitos da escala se aplicam a *todas* as crianças do grupo em observação, a menos que uma exceção seja percebida em um item. Ao pontuar um item, recomenda-se começar lendo da pontuação 1 (inadequado) e avançar até alcançar a pontuação adequada da qualidade. Sim (S) é registrado na folha de pontuação se o indicador é *verdadeiro* para a situação que está sendo observada. Não (N) é registrado na folha de pontuação se o indicador *não é verdadeiro*. (Para cada indicador numerado, pergunte a si mesmo *Isto é verdadeiro, Sim ou Não?*). As pontuações devem ser atribuídas da seguinte forma:

- A pontuação 1 deve ser dada se *qualquer* indicador de 1 for pontuado com Sim.

- A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores de 3 são pontuados com Sim.
- A pontuação 3 é dada quando todos os indicadores de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores de 3 são pontuados com Sim.
- A pontuação 4 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 5 são pontuados com Sim.
- A pontuação 5 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e todos os indicadores de 5 são pontuados com Sim.
- A pontuação 6 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 7 são pontuados com Sim.
- A pontuação 7 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e todos os indicadores de 7 são pontuados com Sim.
- A pontuação de NA (não se aplica) somente pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando *NA permitido* aparece na escala e há um *NA* na Folha de Pontuação. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma subescala ou escala total.

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

O quadro abaixo sintetizado mostra a disposição do subitem para observação e pontuação. A título de organização do texto os critérios serão organizados como subtópicos seguidos do quadro com o perfil do CEI, sem distinção por turmas.

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO						
1 Espaço interno						

Para fins de precisão, todas as pontuações deveriam ser baseadas, tão exatamente quanto possível, nos indicadores fornecidos nos itens da escala; para orientação do observador havia notas de esclarecimento e questões no final de cada

item. A escala deveria estar disponível para ser lida constantemente durante toda a observação, para se ter certeza de que as pontuações são precisas. As pontuações deveriam se basear na situação atual observada, ou relatada pela equipe, e não em planos futuros. Na ausência de informação observável foi possível utilizar respostas dadas pela equipe coletadas durante o período de entrevista para atribuir a pontuação.

2.1.4 Opção Alternativa de Pontuação

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

2.2 Descrição do contexto

O CEI está localizado no bairro Vila Clementino, entre os bairros Moema – Saúde – Vila Mariana – Ipiranga, na zona sul da cidade de São Paulo. Trata-se de uma dentre 17 creches diretas da diretoria regional do Ipiranga sendo supervisionado por uma supervisora desta regional em intervalos não regulares.

equipe da creche tinha problemas com o nível elevado de ruído, com a iluminação e com a manutenção de temperaturas adequadas. Estas queixas se relacionam à estrutura do prédio que conta com construção de estilo moderno/funcionalista em concreto aparente e revestimento do tipo tijolos à vista.

Abaixo é possível visualizar a distribuição dos espaços do CEI:

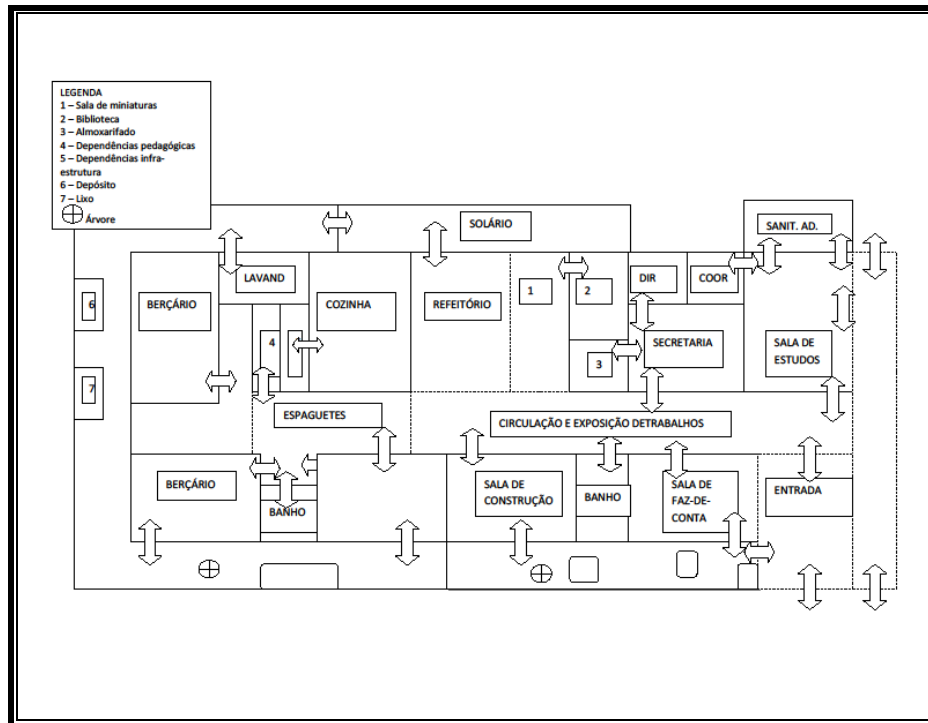


Figura 6 - Planta baixa do CEI

Nesta região há um importante Hospital, uma faculdade de Medicina, vários restaurantes e um comércio variado. O bairro é de classe média e conta com boa infraestrutura, linhas de ônibus e metrô. Porém, a região só conta com este estabelecimento de educação infantil voltado para crianças de 0 a 2 anos de idade.

Neste contexto, são admitidas novas educadoras com formação (Segundo grau – hoje ensino médio – e/ou superior), mas com pouca, ou nenhuma, “experiência com relação ensino-aprendizagem”. Os brinquedos de alvenaria do parquinho datam desta época. Este trajeto fica evidente no relato da coordenadora S. em 17/03/1999 após um ano e quatro meses de trabalho: “Quanto à formação, a necessidade de dar continuidade ao que chamamos de formação em serviço, sistematizado em reuniões semanais de módulos” (Projeto Político Pedagógico, 1999).

Seu horário de funcionamento é de seis horas e trinta minutos até as dezoito

horas e trinta minutos. No momento do início da coleta dos dados, o CEI contava com sete funcionários no apoio operacional, cinco funcionários no apoio administrativo; uma diretora pedagógica, uma coordenadora pedagógica, dezenove educadoras, seis auxiliares de desenvolvimento infantil.



Figura 7 - Acesso ao CEI

O CEI pode ser descrito, em função da organização dos diversos ambientes. Ao chegar ao CEI, há um portão azul que permanece fechado com cadeado e dá acesso ao CEI e à EMEI; este portão é aberto por uma pessoa responsável pela entrada e saída da escola. Na entrada do CEI há uma porta de ferro com vidro que se abre em par. Em frente há o acesso à sala de estudos, aos sanitários dos adultos e à sala da coordenação; ao lado está situada a secretaria, a sala da direção e o almoxarifado.

Na sala de estudos, ao lado da secretaria, há uma sala com uma mesa cercada por cadeiras; neste espaço, acontecem os encontros de formação do grupo de professores. Há prateleiras com livros diversos para uso em sala de atividade com as crianças, para consulta do professor. Também é possível encontrar documentários, filmes infantis entre outros. Há dois banheiros – um masculino e um feminino e ao lado destes a sala da coordenação da instituição. Esta sala possui uma mesa com cadeiras, uma mesa com computador e armários para livros e arquivos.

Deste espaço tem-se acesso a um par de portas que se abrem como folhas ao corredor de saída do CEI. Há um portão que possibilita o acesso do CEI à EMEI, que está localizada na parte inferior do terreno. Ao lado deste corredor está localizado o parque com brinquedos feitos em alvenaria. Há uma caixa de areia e um depósito no gramado arborizado. Os brinquedos estão bem conservados.



Figura 8 - Parque e depósito do CEI.

O refeitório está localizado na área em frente às salas dos grupos e possui mesas e cadeiras com revestimento em fórmica. Deste ponto do refeitório a cozinha está localizada à esquerda; há uma abertura ampla pela qual são passados pratos e copos. Os talheres estão armazenados em uma caixa de plástico com tampa sobre uma mesa próxima ao balcão. Ao lado estão os armários para que os professores possam guardar seus pertences que fazem a divisão do espaço da refeição. No canto ao lado direito, há mesas para brincadeiras das crianças e a sala de vídeo.

Nesta sala, há uma televisão que fica na parte superior de em um armário fechado que tem cerca de um metro de altura; na parte de baixo ficam guardadas pequenas almofadas para que as crianças possam se acomodar. No campo oposto da sala há uma pilha de colchões e entre os colchões e a televisão, há prateleiras para disposição dos livros diversos e em quantidade. Ao lado esquerdo da televisão, há um armário no qual estão guardados DVDs e fitas VHS.



Figura 9 - Biblioteca/sala de vídeo do CEI.

Passando pelo refeitório tem-se acesso, por portas que se abrem em par, a uma área aberta com alguns brinquedos feitos com plástico colorido injetado – escorregador, balanço, gangorra, casinha. Em um canto deste ambiente, há uma pia para higiene das mãos. Esta área tem cerca de 50 metros quadrados. Ao lado esquerdo, estão localizados os banheiros de uso dos funcionários, e a lavanderia.



Figura 10 - Brinquedos do solário do CEI.

Ao lado do refeitório estão localizadas a secretaria e a sala da direção. Esta tem seu acesso preservado pela secretaria e tem cerca de quatro metros quadrados. Há um computador, uma mesa com duas cadeiras e em frente um armário e um arquivo no qual estão guardados os documentos e a *memória* da creche. A secretaria está organizada em dois ambientes sendo um local no qual estão os arquivos, mesas, cadeiras e computadores fora de uso. Ao lado há duas mesas, mesas com computadores e arquivos. Os pais têm acesso à secretaria por um balcão que está voltado para o corredor de entrada.

Todas as salas têm basicamente a mesma estrutura física, mas as diferenças são preservadas. Os pais começam a se movimentar pela creche por volta de 08h00min para deixar seus filhos e a calma é restabelecida por volta de 09h00min. A partir de 15h30min os pais começam a buscar os filhos e o movimento aumenta, de forma significativa, nas áreas comuns da creche.

Observou-se que os brinquedos macios, os quais estavam ao alcance das crianças podiam ser usados pelas mesmas, como blocos de espuma cobertos de tecido ou vinil, bonecas de pano, bichos de tecido, marionetes de pano e assim por diante. Uma área aconchegante inclui a combinação de mobiliário macio, como colchão ou sofá-cama, e pode fornecer conforto substancial e necessário para crianças. O berçário contava com um tapete fino, e algumas almofadas não atendendo ao requisito. A área

aconchegante precisaria fornecer bastante conforto às crianças.

A sala do berçário das crianças que já andam é ampla. Pode-se localizar um canto com ganchos nos quais são colocadas as mochilas das crianças; sobre cada gancho há uma foto de uma das crianças. Ao lado há uma prateleira aberta com oito nichos na qual estão guardados brinquedos diversos. Em frente à prateleira, há colchões espalhados nos quais algumas crianças ainda dormem.

Os quatro berços de ferro, semelhantes aos que são usados em hospitais, estão distribuídos no espaço que fica atrás da área de higiene, na parede que está localizada na parte posterior do armário. Em frente à área dos berços há carrinhos de bebês e um tapete com almofadas e colchonete; é neste lugar que os bebês brincam com os brinquedos. Ao sair do berçário para bebês há uma área comum que também serve ao berçário das crianças que já andam. Neste ambiente há brinquedos feitos de espuma recobertos com *corvim* colorido.



Figura 11 - Berçário para crianças menores.

No berçário, há um pequeno espaço para banho nos bebês, trocas de fraldas, etc. Este ambiente se encontra organizado em L; há um armário branco com cerca de um metro de altura sobre o qual ficam dispostos materiais de higiene pessoal/individual na parede mais longa, e uma pia para banho com um pequeno trocador do lado direito na parede mais curta. Em frente ao armário, há ganchos afixados nos quais são penduradas toalhas e mochilas dos bebês.

No canto esquerdo da prateleira, há um pequeno ambiente separado do restante da sala por cinco *pufes* coloridos que fazem a barreira (com cerca de 40 cm de altura) de divisão do espaço criando um cantinho para brincadeiras calmas; neste pequeno canto, há um urso marrom maior que as crianças e uma gangorra de plástico injetado. Em frente aos *pufes*, há um cabideiro com fantasias diversas penduradas em cabides e

ao lado desta, há cestos de plástico, semelhantes aos que são usados por supermercados para acondicionar mercadorias que serão entregues em domicílio pela empresa, com mais brinquedos.

No meio da sala, há uma mesa com dois bancos acoplados de plástico injetado e um escorregador. Mais ao canto pode-se encontrar móveis no tamanho das crianças feitos em madeira: geladeira, fogão, cama. A entrada do banheiro fica localizada ao lado; o espaço deste é amplo, revestido com azulejo branco e com piso cerâmico que imita pequenas lajotas verdes. No banheiro, há um pia na altura do adulto e uma pia e um vaso sanitário adequados ao uso da criança; as louças são brancas com acabamento em *ardósia*. Também foi encontrado um cesto para armazenagem de roupas sujas, e um chuveiro.



Figura 12 - Berçário maior e banheiro.

Em uma das paredes desta sala, há uma porta e janelas em toda sua extensão; a porta permite acesso à área na qual há um espaço as crianças podem brincar. Neste espaço, há um tanque para lavar as mãos, três mesas (70 cm X 70 cm X 30 cm) feitas em alvenaria cobertas com pequenos azulejos (5 cm X 5 cm) coloridos (azul, amarelo e vermelho), uma área com areia na qual se encontra um brinquedo feito de ferro para escalada e uma caixa (2m X 2m) feita de alvenaria pintada de branco com areia azul e outra com areia. Para resguardar as salas de aula, num total de quatro, que fazem divisa com este ambiente. O beiral do telhado é extenso – cerca de um metro – e este fator escurece as salas de aula, pois dificulta a entrada de luz natural.

As salas de mini-grupo possuem organização semelhante. Ao lado direito da porta de entrada ficam empilhados os colchões, os quais são espalhados pela sala na hora do sono. É neste local que os ganchos estão afixados para que as mochilas das crianças sejam guardadas. As mesas são revestidas de fórmica e as cadeiras são de

plástico branco injetado. Próximo às janelas, há móveis adequados à altura das crianças que reproduzem o mobiliário de uma casa – cama, mesa, geladeira, fogão. Ao lado desta área há prateleiras com nichos com brinquedos e cestos de plástico injetado com brinquedos diversos.



Figura 13 - Sala de Mini-grupo.

Próximo às salas há banheiro com vaso sanitário e pia adequados à altura das crianças. Em um deles há uma pia para banho das crianças menores com trocador e alguns cestos de plástico para colocar roupas sujas. Sobre a pia é possível encontrar sabonete para higienização das mãos e lenços umedecidos. No banheiro que fica no corredor entre as salas de mini-grupos, que atende a crianças maiores e é de uso comum, há chuveiros.

2.3 Descrição do agrupamento

O CEI atende 89 crianças⁶ cujos pais trabalham, ou moram, na região. O CEI possui 5 salas de atividades. Uma delas é destinada a bebês, crianças de colo, chamada de berçário menor. Neste ambiente permanecem 14 bebês e 3 educadoras. O berçário maior destina-se a 17 crianças e 2 educadoras que já aprenderam a se locomover.

As demais salas de atividades são chamadas de mini-grupo e destinam-se a

⁶ Número de crianças matriculadas no primeiro semestre de 2009.

crianças de diferentes idades. Em cada sala há 2 educadoras que dividem o grupo de crianças e se revezam pelos diferentes espaços do CEI. Uma destas salas, destina-se a 19 crianças cujas idades variam de um ano e meio até cerca de 2 anos, uma outra se destina a outro grupo de 19 crianças com idades intermediárias, e a terceira sala é destinada a 20 crianças maiores de 2 anos e meio. As crianças são agrupadas de acordo com seu desenvolvimento e suas necessidades.

2.4 Etapas do estudo

A pesquisa foi organizada em três partes distintas. O trabalho teve início em setembro de 2007 no grupo de estudos *Contextos Integrados de Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e consistiu na tradução da *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006). Este processo de tradução, correção, revisão da tradução e correções finais compreendeu 6 meses de trabalho. Optou-se por traduzir a escala para compreender os termos empregados, para saber de que tipo de material se tratava quando o termo designava um material muito específico, para procurar materiais que fossem similares no Brasil, e para apreender a escala como um todo.

A escala foi traduzida e procedeu-se com o processo de revisão o qual foi desenvolvido por uma professora de língua portuguesa e inglesa que tem formação em língua inglesa em Londres. Após esta etapa a tradução foi comparada com outra já existente na literatura da área. Desta forma, buscou-se a tradução que já havia sido desenvolvida pela equipe do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.

A análise da compreensão dos termos empregados na tradução da escala foi desenvolvida pela análise pontual individual e de parte do grupo de *pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil* da Faculdade de Educação de São Paulo; é o que se denomina familiarização com o instrumento. Em março de 2008 a tradução da escala foi disponibilizada ao mesmo grupo para a etapa do estudo que consistiu na análise da inteligibilidade dos termos empregados na tradução da escala e das construções das frases de todos os itens e indicadores das sete subescalas.

Foi preciso conhecê-la, o que significavam certas palavras, como a pontuação

deveria ser feita, o que significava cada pontuação, dentre tantos fatores para disponibilizá-la para uso em creches. Após 2 semanas de trabalho a escala foi disponibilizada aos gestores de uma creche pública da cidade de São Paulo, situada no centro da cidade, para sua análise e seu estudo detalhado.

A etapa seguinte teve início com a entrada em campo para familiarização da equipe com a pesquisa e com o instrumento. Este contato inicial com o CEI dispensou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ para o consentimento em participar do estudo e autorização da pesquisa uma vez que este estudo é parte de um estudo maior do grupo de estudos Contextos Integrados em Educação Infantil. Contudo, teve-se a clareza de esclarecer junto ao contexto de investigação que os resultados seriam devolvidos à creche, que os nomes dos envolvidos na pesquisa permaneceriam em sigilo e que seria possível questionar ou tirar dúvidas sobre o trabalho realizado a qualquer momento.

Esta etapa foi seguida pela observação da organização do CEI por 10 dias não consecutivos; destes, quatro dias tiveram como foco as ações de uma turma de 2 anos e de uma turma de berçário. A pontuação foi feita considerando a média das 2 turmas observadas para se preencher apenas uma descrição na *Folha de Perfil*; deste modo não há pontuações da sala de berçário e da sala do mini-grupo, mas apenas o perfil da creche sendo preservada a individualidade dos agrupamentos no registro das observações. A última etapa do processo de coleta de dados foi o momento da discussão do uso da escala e da pontuação atribuída com a equipe.

O primeiro contato com o CEI deu-se em meados de 2008 logo após o meio-dia. O objetivo da visita foi disponibilizar cópia da escala para apreciação da direção da instituição para seu estudo e consentimento da pesquisa. A direção relatou sobre o trabalho desenvolvido na instituição, explicando a parceria com o grupo de estudos *Contextos Integrados de Educação Infantil* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e colocando suas expectativas com relação ao trabalho a ser desenvolvido.

A escala foi aplicada no mês de abril de 2009, totalizando 20 horas de observação, com o intuito de apreender um pouco da rotina dos trabalhos no CEI. Em junho acompanhou-se as atividades do CEI e realizou-se nova coleta de dados por

⁷ De acordo com o Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo o qual segue a Resolução nº196 de 10 de dezembro de 1996.

mais 20 horas. Nos dias de observação elegeu-se um educador/turma referência para acompanhamento das atividades do grupo/turma. Entre abril e junho de 2009, ocorreram 6 encontros de formação em contexto, sendo que 4 ocorreram nos horários previstos para formação. Foram tratados temas de interesse do CEI voltados para atender necessidades específicas apontadas pelas pesquisas do grupo da USP. O gestor e a coordenação avaliaram a viabilidade do uso da escala no contexto da creche em abril de 2008.

O período de observação se adequou à rotina da instituição e às necessidades específicas da coleta, sendo que os horários precisaram ser flexíveis para atender a aspectos pontuais, como o horário de chegada das crianças ou o da saída. Observou-se um grupo de crianças por vez, nos locais onde as atividades da turma ocorreram, sem interferência do aplicador que permaneceu afastado do grupo de referência. Como parte da coleta de dados os encontros de formação foram acompanhados e o último foi destinado à discussão da pontuação atribuída aos itens da escala e a qualidade na educação infantil.

O instrumento foi aplicado na instituição selecionada no período matutino e vespertino pelo número de dias que foram necessários ao processo de coleta de dados: um total de treze dias. Este procedimento tornou-se necessário para que o pesquisador pudesse compreender a avaliação interna que a instituição desenvolveu. Contudo, foi preciso lidar com situações delicadas as quais implicam a participação de cada um na tomada de decisões coletivas.

Os profissionais do CEI estudaram a escala e fizeram a pontuação nos momentos de formação diária. Após este processo as médias das subescalas foram calculadas em um momento de formação coletiva. Conjuntamente a escala foi aplicada em uma turma de berçário e uma turma de crianças de 2 a 3 anos de idade.

Para documentar a avaliação da qualidade foram utilizados os seguintes instrumentos: fotografias, observação do espaço educativo, entrevistas (BERTRAN; PASCAL, 2009). Foi preciso observar os espaços, a organização dos ambientes e do tempo, as relações entre adultos-crianças, crianças-crianças, equipe-família, gestão-equipe, gestão-família, oportunidades de formação em contexto, entre outros; observou-se os itens propostos na escala e foram pontuados na folha de perfil. Este material, juntamente com os registros de caderno de campo, foi disponibilizado ao CEI em maio de 2009 para sua apreciação.

A aplicação da escala em uma turma levou cerca de 4 horas e a decisão do

escore a ser atribuído para cada item da escala ocorreu após o período de observação do grupo. Anotações das situações observadas no protocolo foram feitas quando o aplicador necessitou de observações posteriores para pontuar alguns itens ou quando esclarecimentos com algum membro da equipe foram necessários. O tempo total gasto observando, pontuando, entrevistando e preenchendo os perfis de uma determinada turma em média foi de 6 horas.

Durante este processo, entre abril e junho de 2009, ocorreram 6 encontros de formação em contexto, sendo que 4 ocorreram nos horários previstos para formação – início da manhã e final da tarde. Em dois destes encontros, um ocorreu em abril com os gestores do CEI e o outro ocorreu em uma manhã de maio com toda a equipe do CEI, estiveram presentes outros membros do grupo de estudos Contexto Integrados de Educação Infantil⁸. Nestes encontros foram tratados temas de interesse do CEI voltados para atender necessidades específicas apontadas pelas pesquisas do grupo da USP.

O gestor e a coordenação avaliaram a viabilidade do uso da escala no contexto da creche em abril de 2008. Em outubro de 2009 os gestores desenvolveram esta etapa com sua equipe nos períodos de formação em contexto – uma hora antes ou após o expediente de trabalho, a depender do horário de trabalho dos membros da equipe. Em novembro de 2009 a escala foi discutida com a equipe em um encontro de formação em contexto que teve 6 horas de duração.

Na última etapa do estudo os profissionais do CEI estudaram a escala e fizeram a pontuação nos momentos de formação diária. Após este processo as médias das subescalas foram calculadas em um momento de formação coletiva que ocorreu em um sábado pela manhã. A orientação de que tudo deveria ser feito naquele momento, pois havia outros pontos a serem considerados a partir daquele dia (03 de outubro de 2009), imprimiu um ritmo frenético de discussões e pontuações. As médias foram calculadas em grupos, educadores de uma mesma sala de aula, e discutidas em plenária. O grupo elegeu suas prioridades e realizou modificações no ambiente e na prática ao longo do primeiro semestre de 2010; esta etapa foi supervisionada pelo grupo de estudos da Universidade de São Paulo.

A escala foi discutida com os gestores e com a equipe com o intuito de esclarecer os procedimentos e as dúvidas inerentes à pontuação e aos termos

⁸ Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto e a arquiteta Dr^a. Adriana Freyberger.

empregados na tradução. A instituição foi previamente informada do objetivo da pesquisa para a realização do estudo. Ao coletar informações sobre o funcionamento geral da instituição como espaço e rotina, número de crianças, número de educadores explicitou-se o caráter exploratório da pesquisa afirmando que os dados permaneceriam em sigilo.

Após ter-se familiarizado com a escala e sua aplicação e tê-la discutido com os integrantes do grupo de estudos Contextos Integrados em Educação Infantil, a instituição aplicou-a junto a turmas de 0 a 30 meses de idade com o intuito de aperfeiçoar seu uso. Conjuntamente a escala foi aplicada em uma turma de berçário e em uma turma de crianças de 2 a 3 anos de idade. Durante a aplicação foi utilizada cópia da escala traduzida e protocolos traduzidos de registro da escala original nos quais deveria ser anotado cada item observado.

As turmas foram observadas em espaços internos como a sala de referência e em espaços externos como o tanque de areia. Os dados coletados foram comparados e discutidos e retratam as necessidades reais da instituição no olhar das pessoas da própria instituição – os gestores e seus profissionais, bem como a perspectiva externa, dos colaboradores. Os dados foram analisados seguindo alguns critérios da abordagem fenomenológica tendo como base os trinta e nove itens da escala traduzida e o referencial teórico apresentado na própria escala; categorizou-se os dados em função das sete subescalas.

Assim, a investigação pôde abarcar a reflexão das questões: *a análise dos critérios de qualidade pela equipe de trabalho da creche poderia articular a qualidade da educação infantil e as pedagogias da infância? Foi possível utilizar a escala como instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil? Qual a relação existente entre prática de qualidade e programa? É possível estabelecer um programa na educação de bebês? A escala favorece a reflexão das áreas curriculares integradas?* As considerações implicadas nestas reflexões constituem o fenômeno em estudo.

Os dados coletados foram comparados e discutidos e retratam as necessidades reais da instituição no olhar das pessoas da própria instituição – os gestores e seus profissionais, bem como a perspectiva externa, dos colaboradores. Foram analisados seguindo alguns critérios da abordagem fenomenológica tendo como base os trinta e nove itens da escala traduzida e o referencial teórico apresentado na própria escala; os dados foram categorizados em função das sete subescalas. A análise, com base na

articulação das pesquisas da área com os dados coletados por meio de entrevistas, articula observação, anotações de campo no ato e pós-fato, fotos e observação de dados que a instituição já possuísse.

Recorrendo à descrição crítica do fenômeno, procurando explicá-lo por suas múltiplas perspectivas para construir os significados necessários para interpretar os dados, para discutir os resultados e conduzir suas análises junto com a equipe de professoras. O uso da escala tem como função subsidiar a promoção da qualidade do centro de educação infantil, processo esse compreendido como elemento para a formação continuada em contexto (KISHIMOTO, 2009).

A formação em contexto permite balizar as interfaces da prática docente como conteúdos, técnicas, teorias, conceitos, métodos, saberes, práticas, interações, convicções profissionais. O desenvolvimento profissional não pode ser concebido de forma individual, mas em contexto; o crescimento de um, depende do crescimento do outro. A prática reflexiva incentiva um movimento que torna as ações individuais coletivas. Deste modo, a ação é a “resolução” de um problema coletivo, ou seja, há uma estreita relação entre a ação e aqueles que estão envolvidos no processo de forma participativa.

3 DESCRIÇÃO DOS DADOS

3.1 Formação em contexto

3.1.1 1º Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 01/04/09

Utilizando imagens de projetos italianos como *Collore* (pinturas e expressões artísticas diversas) e *Tutto há um ombra meno le formiche* (sombra) a discussão com o grupo é conduzida pela reflexão da organização das atividades e da necessidade de ampliarmos o leque do que é proposto às crianças. É visível o cansaço, o desânimo e o sono do grupo; uma das professoras cochila enquanto a temática é discutida.

3.1.2 2º Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 02/04/09

M. propõe a discussão do texto *O que dizem os especialistas?*⁹ para discussão da situação das crianças e dos dados sobre desenvolvimento. A leitura é feita coletivamente, e a diretora reforça o vínculo aprendido e a ausência de famílias nucleares. O grupo discute quais vínculos a criança teve oportunidade de experimentar e como é possível intervir formando vínculos nos pequenos momentos compartilhados.

3.1.3 Formação em contexto - Encontro dos gestores da creche com integrantes do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – 10 de março de 2009 – manhã

A reunião teve por objetivo “Averiguar a qualidade do ambiente educativo -

⁹ Cujas autorias pertencem à Maria Teresa González Cuberes e é parte do livro *Entre as Fraldas e as Letras*, Editora Artmed, Porto Alegre-RS; a data não foi disponibilizada.

uso Escala ITERS-R e verificar o envolvimento das crianças”. Com tal intuito foram discutidos os futuros encaminhamentos, ações e providências: aplicação conjunta da escala de avaliação de ambientes para bebês e aplicação da escala do envolvimento da criança - com crianças - antes e depois da intervenção. Foi estabelecido que os instrumentos tornam possível a definição de metas de mudanças - inovações - na parte pedagógica - organização do espaço físico, aquisição de mobiliário, materiais, e outros de acordo com as prioridades. Este processo se torna exequível pela discussão dos itens de qualidade pelos professores, pela participação em processos formativos e pelo acompanhamento de agrupamentos em que foram efetuadas mudanças nos espaços e nas práticas.

3.1.4 Formação em contexto - Encontro da equipe da creche com integrantes do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – 04 de maio de 2009 – manhã

Parada pedagógica para formação, avaliação e planejamento. Discutiui-se a proposta de trabalho com as escalas de envolvimento e avaliação de ambientes para bebês com a equipe. Concepções de criança, infância e qualidade da educação infantil foram discutidas considerando as pedagogias da infância e as dimensões curriculares integradas.

3.1.5 Reunião para planejamento do tempo com a direção – 14h – 22/06/09

A direção se encontrava preocupada com a reação dos professores aos dados do caderno de campo e propôs que o objetivo da pesquisa fosse esclarecido junto aos professores para que os ruídos fossem eliminados. Os objetivos da pesquisa e os dados do caderno de campo são discutidos com as professoras. Esclarecidas as dúvidas e os questionamentos analisou-se o trabalho desenvolvido no CEI (época crítica em que faltavam muitos professores e os que estavam presentes trabalhavam sob alto índice de estresse), o qual foi reconhecido e valorizado pelos pais.

M. destacou que os professores fizeram, no final de 2008, a discussão dos indicadores de qualidade. Este documento utilizado é a versão anterior do documento oficial lançado em maio de 2009. Apenas dois itens foram discutidos: espaço e tempo.

3.1.6 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 22/06/09

O coordenador iniciou a reunião com a avaliação da oficina de musicalidade oferecida ao grupo no último sábado, destacando que a prática é mostrar como o material é usado, é vivência calcada na teoria. A professora 1 afirmou que faltou integração do grupo e dinamismo; a professora 2 destacou que *outra* oficina foi mais dinâmica e mais voltada para bebês e que a quebra para o café seria importante para que o grupo pudesse relaxar e descansar um pouco.

Coordenador ressaltou que o grupo estava estudando sintonia – timbre, intensidade, tempos – e citou o livro *Música na educação infantil*¹⁰ para perguntar por que existe música e quais são as origens da música e da música na Educação Infantil. O silêncio, a qualidade do som (altura, duração, intensidade, timbre, densidade) e os jogos com música foram discutidos pelo grupo.

A professora, que ministrou a oficina, não dissociou música e movimento, pois o último produz som e a música é feita de sons e silêncio; com bebês acalantos, canções de ninar, brincadeiras, cirandas são importantes instrumentos para se trabalhar cadência; daí a importância de se criar um repertório (Caderno de campo, junho de 2009).

Afirmando que os projetos desenvolvidos tinham como foco a linguagem, o movimento, coordenador argumentou que crianças de 0 a 3 anos encontram-se imersas no período *sensório-motor* e exploram o mundo e os outros com seus sentidos. O coordenador ressaltou que os objetivos dependem diretamente do trabalho e seria preciso estabelecer prioridades, tendo clareza dos porquês sem dissociar teoria e prática.

¹⁰ Cujá autora é Teca Alencar de Brito; Editora Petrópolis.

3.1.7 Formação em contexto - Reunião com Direção, coordenação e com a arquiteta e o pesquisador do Grupo Contextos Integrados em Educação Infantil – 23/06/09 – manhã

Muitas das modificações ocorridas na creche decorrem da *parada pedagógica* que ocorreu no dia 12 de dezembro de 2008 que teve como objetivo discutir os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil*, documento que ainda se encontrava sob a forma de esboço e foi lançado no dia 15 de maio de 2009. Os professores, distribuídos em grupo, mostraram-se bastante críticos para discutir questões relacionadas ao cotidiano, mas apontam, em seu discurso, questões menores:

Cada professor busca dentro dos seus interesses a melhor forma de se aprimorar através de sua formação continuada... As paredes da sala não podem ser usadas para pendurar trabalhos. Não podemos usar os varais para secar os trabalhos e então fica o improvisado para que sequem rapidamente, quando com tintas (R. – professora, Caderno de campo, 2009).

3.1.8 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h - 19h – 24/06/09 – tarde

O tema foi o mesmo da tarde do dia anterior – Música na Educação Infantil. A coordenadora lembrou com o grupo o material para estudo no qual a autora afirma da prática, teoria e classificação dos instrumentos. Ela propôs a escrita de uma *frase sonora* com o uso dos instrumentos usados na oficina. M. criou uma frase musical com o grupo. A coordenadora explicou que esta prática servia como ponte entre o código para entendimento dos instrumentos criados com professores e crianças. A prática se dividiu em três momentos distintos: apreciação da música, prática intuitiva com avaliação e prática planejada.

3.1.9 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 18h – 19h - 25/06/09 – manhã

O diretor iniciou o encontro, afirmando que a criança tem voz, é sujeito,

constroi seu conhecimento. Na instituição, acredita-se no ambiente, no contexto, no impacto que as diversas concepções de infância têm sobre a prática educativa de crianças pequenas, na qualidade para a infância que aliada ao trabalho com a família - que é o alicerce das crianças, nos teóricos para nos auxiliar a fazer este trabalho com segurança e no parceiro que está de fora pesquisando.

O diretor afirmou que seria preciso documentar, pesquisar, registrar, pois as pesquisas ajudam a visualizar os caminhos possíveis. O diretor afirmou que seria preciso procurar soluções como no problema com a mãe e as “roupas” cuja criança mordida as demais crianças na sala de atividade. A professora desenvolveu um trabalho pontual com a criança e a mãe queria que os materiais ficassem no alto para que ninguém mexesse nas coisas do seu filho. Neste contexto foi-lhe explicado que a creche acreditava em outra prática educativa; a equipe avaliou que *a criança deixou de morder, mas agora quem continuou mordendo foi a mãe* segundo a professora (Professora 3, Caderno de campo, 23/06/09). Neste sentido, a escala foi proposta como um instrumento de auto-avaliação tendo como objetivo formar professores para usá-la como recurso na *leitura* da prática educativa com crianças pequenas à luz de determinado conceito de qualidade para a Educação Infantil.

3.2 Observação e entrevistas

3.2.1 Observação do mini-grupo no dia 01/04/2009 – período da tarde 13h às 19h – professora 1 auxiliares 1 e 2

Na porta da sala, há fotos das crianças em atividades e no banheiro. As crianças se sentiam curiosas para saber quem era *a nova pessoa no grupo, o que faz e por que anota o tempo todo*. L. cai ao brincar com uma caixa e é levantado com certa aspereza pela auxiliar. As crianças saem do parquinho para o pátio da entrada e brincam de desenhar com giz no chão – que é pintado com desenhos como o sol com *carinha* por cerca de quinze minutos. As crianças da EMEI começam a sair, e os motoristas de *vans* começam a agregar as crianças no pátio – este pátio é passagem da EMEI que está situada na área inferior do terreno do CEI – e as crianças precisam

deixar o local. Elas vão para a área próxima ao refeitório brincar com areia nas bancadas suspensas. As crianças sentam-se nas mesas para esperar que a professora prepare as bancadas dividindo a areia e se envolvem com a atividade. Aos poucos alguns conflitos aparecem e são gerenciados pela professora.

Enquanto as crianças brincam nas bancadas, a professora prende os cabelos das meninas e, junto com a auxiliar, interage com as crianças lhes perguntando o que estão fazendo. V. insiste em testar os limites impostos e joga areia no colega. A professora a coloca sentada, junto à mesinha, e lhe diz: ... *a brincadeira acabou para você. Sinto muito, mas você não está ouvindo o que eu estou falando com você!* Mas V. volta para a caixa de areia um minuto depois sem considerar a punição de forma efetiva. As crianças se cansam da brincadeira com areia e o grupo começa a se dispersar pelo corredor. A professora está sozinha neste momento.

Professora pede que as crianças guardem os bichinhos e se encaminhem para a sala de vídeo, ao lado, para ouvir uma história. V. começa a brincar com os outros brinquedos – miniaturas – e algumas crianças a seguem. A auxiliar fica encarregada da limpeza, e a professora vai contar a história. Na sala de vídeo, a professora pede que as crianças façam um círculo e começa a guardar os colchões espalhados pelas crianças. Neste momento a auxiliar 2 se encontra na sala falando ao celular e ignora o que as crianças fazem. As crianças pedem água e a professora vai buscar. Enquanto fazem o círculo, com as cadeiras do espaço ao lado, esperando pela professora o grupo se dispersa; V. inicia uma briga e chora.

Uma mãe chega para buscar uma criança e o grupo se dispersa novamente – e um novo conflito se inicia no grupo, as crianças começam a brincar com as cadeiras e a brigar. G. é retirado do grupo enquanto a auxiliar 2 permanece impassível e só observa.

D. permanece provocando os amigos. Professora procura acalmar o grupo para seguir para jantar; ela exorta afirmando que “puxar o cabelo do outro é muito feio. Aqui somos todos amigos... amigo não bate no amigo. Eu bato na tia 1? Mordo? Cuspo?... Tem coisa que é feio fazer e não é legal fazer”. As crianças permanecem brincando por cerca de meia hora.

Enquanto aguardam para irem jantar, a professora avisa que vão fazer uma roda de conversa: “O T. me contou que almoçou miojo”. A professora incentiva as crianças a falarem, a ouvirem; questionam o que as crianças contam, exploram e amplia o que foi dito. Aos poucos as crianças começam a guardar as cadeiras e se

interessam pelos livros. Professora as convida para brincar. Neste momento, a mãe de T. chega e D. a abraça, provocando a menina.

A auxiliar 2 permanece conversando com as crianças, enquanto a professora leva algumas crianças ao banheiro. Neste momento, as crianças pegam os colchões e caem ao subir sobre os que se encontram empilhados. A professora pede ajuda a auxiliar 2 com as crianças e as ajuda a escolher um filme para assistirem a ele avisando ao grupo que irá colocar o filme e continuará a trocar as fraldas – 2 se oferece para trocá-las.

Enquanto o filme se inicia, as crianças se dispersam e começam a brigar novamente. Professora confere quem precisa ser trocado e explica o desenho e conta que quando era pequena adorava estes desenhos; as crianças se dispersam assistindo ao filme. Após dez minutos começam a brincar com os livros e D. procura interagir com o pesquisador, sendo seguida por M. O grupo permanece na sala de vídeo por cerca de hora e meia e depois se prepara para ir jantar.

Uma música bem alta vem do refeitório; os bebês estão jantando. G. briga com os amigos. Professora insiste para que G. calce os tênis que tirou; ele reclama que não sabe e a professora insiste para que ele os calce. D. foge, provoca os colegas e procura chamar a atenção de muitas formas. Professora resolve mudar o filme, e o coloca a partir do ponto que as crianças pararam num outro dia – *A era do gelo*.

Professora arruma as crianças e as exorta a prestar atenção na história. G. provoca os outros e as crianças se dispersam novamente. Professora reclama do excesso de trabalho, e a música alta no refeitório excita o grupo; A auxiliar A. permanece ajudando as crianças a se prepararem e estas dão sinal de sono e cansaço, mas aos poucos começam a brincar de rodar e se abraçar com a professora; o grupo se desinteressa totalmente pelo filme.

L. testa os limites e a professora o coloca à parte do grupo e inicia uma história da centopéia sem nenhum recurso. A música permanece alta no refeitório e é possível ouvir gritos com as crianças pequenas no refeitório; falas/conversas em tom muito alto, palmas enquanto os bebês saem do refeitório.

Após mais meia hora, a professora finaliza a história e convida o grupo para interagir com ela “Vamos colocar os sapatinhos, as sandálias amarelas, as botas pretas e as botas brancas que a centopéia tinha. As crianças aplaudem e saem brincando de tartaruga” (andar bem devagar) para jantar. Enquanto entrega os pratos já servidos com sopa de macarrão às crianças, a professora chama a atenção das mesmas para o

barulho da água que vem do CD. As crianças reclamam que a sopa está quente e são convidadas a soprar a sopa. A auxiliar 1 permanece incentivando o grupo a jantar: “Vamos, experimente, está uma delícia!”

Neste espaço, há microondas, pia com cinco torneiras, lixo, papel toalha e álcool disponíveis para higienização. Professora janta com as crianças para incentivá-las a se alimentarem ao mesmo tempo em que alimenta G. (dá-lhe comida na boca até que este resolve comer por si). A auxiliar 1 também janta com o grupo e os incentiva a participarem para comer. A professora comenta o que tem na sopa: cenoura, batata, carne, macarrão.

D. continua chamando a atenção querendo comer com as mãos e pede ajuda. L. mostra a língua, cospe na comida de D. e R. provoca as outras crianças. A sobremesa é melão; as crianças comem e pedem água. Enquanto a professora as serve, reclama que no dia anterior esteve sozinha para fazer tudo. Os pais/responsáveis chegam aos poucos, mas a professora não consegue lhes dar atenção devido ao volume de trabalho – recolhe pratos, copos, limpa as crianças.

3.2.2 Observação do mini-grupo no dia 02/04/2009 – período da tarde 08h às 12h30min – professoras 3 e 4., auxiliar 1

As crianças estão brincando no parque próximo ao refeitório com brinquedos; entram todos na casinha e se inicia um conflito. Uma das professoras interfere e resolve o problema retirando as crianças de lá para fazer uma fila para deixar o refeitório. A turma se divide e metade segue para a sala com a professora 4 (9 crianças) e a outra metade segue para a sala de vídeo com a professora 3 (8 crianças).

As crianças em roda, sentadas em almofadas, conversam, e a professora 3 faz a chamada e depois inicia uma história. A professora fala com as crianças o que o pesquisador está fazendo e pergunta se elas querem que algo desagradável seja anotado sobre elas. Seu tom de voz é claro, calmo, baixo, firme e esclarece que estas crianças estão freqüentando a creche pela primeira vez. G. insiste em pedir a mãe.

Neste momento, o nível de ruído é baixo no ambiente; é possível ouvir choro de bebês ao fundo e no corredor, as pessoas falam em um tom de voz muito alto. A professora fala do coelho, sobre a sua visita na próxima semana e retoma a história

com as crianças. O grupo se envolve com o livro que está aberto nas mãos da professora; esta faz associação dos fatos da história com as crianças: “G. caiu ontem e machucou as mãozinhas nas pedrinhas”.

O nível de ruído aumenta, pois há crianças arrastando objetos pelo corredor; a professora 3 intervém e retoma a atividade com seu grupo – as crianças permanecem envolvidas. I. permanece dispersa e a professora busca manter sua atenção. D. desamarra os cadarços e brinca com os mesmos; as outras crianças a imitam.

As crianças se divertem fazendo barulho com a língua para imitar o cavalo e a professora segue com a história; I. permanece dispersa provocando os colegas. A professora entrega o livro para as crianças e as ensina a manuseá-lo e a conservá-lo. As crianças pedem para levar o livro para casa, e a professora me explica que os pais podem retirar livros e filmes para ler/assistir com os filhos em casa e as crianças devolvem posteriormente.

D. pede água e a professora pede que ela vá tomar sozinha e molha a manga da camiseta. As crianças guardam as almofadas e se sentam nas mesinhas, no espaço próximo à sala de vídeo, para brincarem com massinha; o grupo permanece calmo. A professora traz a massinha e retoma com o grupo o que já sabem fazer – bolinha, cobrinha - canta para as crianças enquanto brinca com as mesmas com a massinha. Neste momento, a professora 4 entra com seu grupo na sala de vídeo.

As crianças continuam calmas brincando com a massinha; a professora ensina dividir a massinha em pedaços, a fazer bolinhas e segue interagindo com o grupo por cerca de vinte minutos e depois as deixa livres para brincar. Ela explica que o grupo ainda não havia mexido com massinha/tinta antes da creche e permanece ensinando as crianças a construírem bichinhos e outros.

A professora 4 vai buscar água para as crianças que permanecem gritando e pulando sozinhas na sala. A professora 3 explica o projeto que foi desenvolvido com abóboras – exploração sensorial, carimbos, experimentação gustativa, pesquisa das sementes polpa, umbigo, discriminação. Conta que eles recebem muitas doações em quantidade e que não é possível fazer alterações no cardápio proposto e, desta forma, os alimentos não podem ser mais bem aproveitados pela dificuldade em se adaptar o cardápio, que a nutricionista é resistente a mudanças e pela dificuldade de mudar o *paladar* das crianças às novidades.

O suco de maracujá é servido pela professora que chama a atenção para o cheiro da fruta e para que as crianças estejam atentas para não se sujarem, para não

derramarem porque irá ficar *meladinho*. As crianças tomam o suco com rapidez e continuam brincando com as massinhas. As crianças da professora 4 seguem para o refeitório para tomar o suco. A professora recolhe as massinhas e convida o grupo a pegar os brinquedos na sala para brincar no parque. G. briga com os amigos porque quer segurar a bola, que tem dificuldade para chutar.

As crianças permanecem calmas e envolvidas na brincadeira do parque por cerca de meia hora. A turma da professora 4 chega para brincar também e o grupo permanece reunido brincando por mais meia hora; brincam livremente com os brinquedos e depois brincam no pátio em frente às salas de mini-grupo por cerca de vinte minutos. As crianças guardam os brinquedos e ainda exploram a pesquisadora.

Durante o tempo de brincadeira ocorrem intervenções educativas como a da professora 3 com G. no parquinho: “Não se bate com a colher na cabeça do amigo porque dói. Se você bate com a colher na sua cabeça dói. Também dói quando você bate na cabeça do seu amigo”.

As crianças seguem para o parque ao lado do refeitório para aguardar o horário do almoço e os bebês estão almoçando neste espaço, enquanto as crianças brincam ao lado – os bebês estão agitados por causa do barulho externo, e o grupo que observo está irritado por estar com sono e com fome. As crianças lavam as mãos para o almoço e M. está com febre.

A professora discorre sobre as brincadeiras espontâneas das crianças e de como resolveram o problema da queda do avião da TAM em julho de 2008. Por muitos dias elas estudaram a *solução* para não morrer na queda. Colocando as cadeiras enfileiradas, para simbolizar o avião, brincam de viajar até a parte da queda do avião e recomeçam a brincadeira. Em certo momento descobrem a saída e correm do avião em queda; se sentem satisfeitas com a solução encontrada: correndo, leia-se pulando, do avião e se salvando. A professora 4 explica que as crianças estão procurando resolver o caso de *Isabela Nardoni* e se queixa do fato das crianças estarem expostas a informações tão complexas e que ainda não possuem maturidade para compreender.

A professora se exalta com G. que provoca os demais. As crianças lavam as mãos e esperam pelas outras sentadas no chão enfileiradas ao longo da parede. Algumas brigam, outras choram; o desconforto ocasionado pelo barulho é notório.

Para o almoço, as crianças têm arroz, feijão, macarrão com frango desfiado/pedaços no molho de tomate, salada de repolho com tomate e chuchu

refogado. As crianças se alimentam sozinhas com mais ou menos facilidade; algumas ainda precisam de auxílio. As professoras e a auxiliar A. servem as crianças, retiram os pratos e talheres, servem as frutas e água. As crianças que já almoçaram seguem para dormir. A auxiliar¹ ajuda as crianças a comerem e fala que “o coelhinho está de olho para ver quem come tudo e quem vai ganhar ovo de páscoa”. Os colchões são espalhados pela sala e as crianças dormem.

3.2.3 Observação do mini-grupo no dia 02/04/2009 – período da tarde 13:00 às 19:00hs – professora 1 auxiliar 1

O grupo referência está lanchando no refeitório e G., que está com febre, sente dificuldades para acordar. A professora diz que é hora de levantar e que não tem com quem deixá-lo. As crianças seguem para no pátio ao lado do refeitório. A professora propõe uma atividade com tinta seguindo a sugestão para dividir o grupo para desenvolver tal atividade no encontro de formação no dia anterior. As crianças se mostram motivadas com a atividade e se divertem. A professora registra a atividade com fotos. G., que brinca na areia ao lado, pede para pintar também e faz um trabalho maravilhoso utilizando suas mãos.

3.3 Formação em contexto – Encontro com o grupo de professores – 08h - 13h – outubro de 2009 – manhã

No dia 23 de junho de 2009, o uso da escala como instrumento de registro e auto-avaliação foi colocado em discussão. Tendo como objetivo formar a equipe de profissionais da creche a se auto-avaliar, a aprender a usar o instrumento para fazer diagnósticos da própria prática educativa. Entendendo que é imprescindível que haja ética na condução da pesquisa, respeito ao local de trabalho dos profissionais e no qual ocorre a coleta dos dados, bem como com os profissionais envolvidos na pesquisa. Este encontro acalmou o grupo que se mostrava tenso face ao desconforto de sentir-se sob a avaliação de outro que não faz parte do contexto de trabalho, o

pesquisador.

É possível destacar as preocupações da equipe ao pontuar os indicadores: muitos itens pontuados como inadequados, as necessidades pessoais da equipe, a prática de segurança necessária e as longas jornadas de trabalho e deslocamento. Em outubro aconteceu o último encontro de formação em contexto para discussão das pontuações da escala. Antes do início do encontro a coordenadora enfatizou que aquele seria o único dia disponível para aquela atividade e que não haveria outro momento, que os trabalhos deveriam ser encerrados naquela manhã.

Ao longo da condução da reunião para discutir a escala, os professores mostram amplas divergências quanto aos quesitos e apontaram um índice de qualidade em torno de 6, ou seja, muito bom. Cada item da escala foi discutido com o grupo; refletiu-se sobre a abrangência do indicador, a semântica dos termos empregados, como cada item precisaria ser pontuado em função da justificativa constatada.

Foi preciso equacionar pequenas divergências, como por exemplo, a ausência de sala de atividades para todos os grupos. Embora houvesse dois grupos distintos em cada sala de atividade que se alternava pelos espaços ao longo do dia estes sempre se encontravam na hora da soneca ou da alimentação ou do parque; ou seja, o espaço não é suficiente, não comporta o grupo.

As pontuações médias atribuídas pelo pesquisador e pela equipe se encontram abaixo organizadas:

Tabela 1 - Média das pontuações atribuídas pelo pesquisador e pela equipe.

Subescala	Pontuação média - pesquisador	Pontuação média - equipe
Espaço e mobiliário	5	5
Cuidados pessoais de rotina	5	5
Ouvindo e falando	4	6
Atividades	5	6
Interação	5	6
Estrutura do programa	3	6
Pais e equipe	5	6

Durante o encontro, o grupo indagou sobre a razão de se reunir em um sábado, o quarto de uma série de encontros de formação e se motiva ao ouvir que a reunião é para reflexão, para avaliação, pois “algumas propostas ainda se encontram em discussão no grupo e entendemos como nosso papel auxiliar o grupo a eleger prioridades” (CADERNO DE CAMPO, outubro de 2009). Após quase sete horas de

trabalho foi notório o empenho do grupo em justificar suas colocações e ponderações.

A reunião foi organizada pela coordenadora do CEI que se movimentou pelos grupos discutindo as pontuações com a equipe, auxiliando a reflexão e compreensão dos termos. A divisão dos grupos de reflexão para pontuação dos itens das escalas seguiu o critério livre de identificação; a equipe se organizou em 5 grupos de discussão em função das idades das crianças, ou seja, os grupos de trabalho comuns. Esta divisão não impossibilitou o trânsito das pessoas pelos grupos diversos para trocar informações e tirar dúvidas. O grupo ainda tinha muitas dúvidas quanto à pontuação, aos termos empregados e aos critérios de qualidade no encontro para calcularmos as médias das subescalas. As médias das subescalas foram calculadas em um momento de formação coletiva que ocorreu em um sábado pela manhã, no dia 03 de outubro de 2009.

Percebe-se que a equipe entende seu trabalho como sendo de excelente qualidade. Porém detecta-se diferenças significativas em 5 das 7 subescalas, sendo que a escala que se refere à estrutura do programa é a que retrata a maior divergência entre pesquisador e equipe. Consta-se pela Tabela 09 o esforço da equipe para valorizar sua prática, avaliando-a como muito boa, quase excelente. Porém, quanto às subescalas *Estrutura do programa* e *Ouvindo e falando* constata-se ampla divergência entre a avaliação da equipe e do pesquisador.

Tabela 2 - Média das pontuações atribuídas pela equipe nos grupos de trabalho.

Subescala/Grupos	1	2	3	4	Berçário	Média
Espaço e mobiliário	5	5	5	6	5	5
Cuidados pessoais de rotina	5	5	6	6	5	5
Ouvindo e falando	6	5	6	7	4	6
Atividades	6	7	6	7	6	6
Interação	6	7	6	6	6	6
Estrutura do programa	6	6	6	6	5	6
Pais e equipe	5	7	5	6	7	6

Os professores mostraram amplas divergências quanto aos quesitos e apontaram um índice de qualidade bom, mas não houve oportunidade para que as divergências fossem analisadas e discutidas, pois que aquele seria o único dia disponível para aquela atividade e que não haveria outro momento, os trabalhos deveriam ser encerrados naquela manhã. É possível destacar que os professores não

compreendiam o que é programação, o que é currículo para bebês e crianças pequenas, o que a prática precisa focar em função das diferentes idades.

As reflexões articuladas e densas não favoreceram análises mais focadas e desarticuladas do sujeito da ação, nem o conflito oportunizou avanços na leitura dos quesitos de qualidade, pois foi preciso encerrar a atividade, embora seja possível detectar claras divergências no gráfico abaixo:

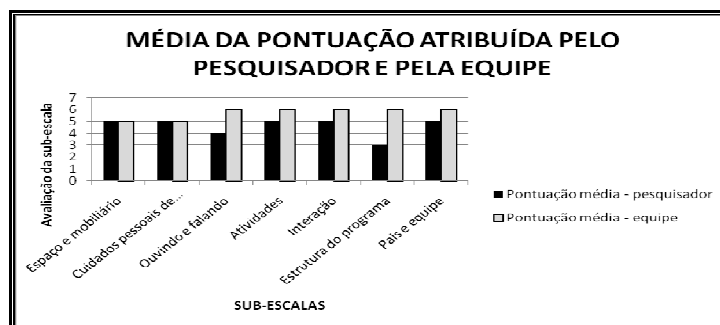


Gráfico 1 - Média das pontuações atribuídas às subescalas pelo pesquisador e pela equipe.

A consciência de que tudo deveria ser feito naquele momento, pois havia outros pontos a serem considerados, a partir daquele dia imprimiu um ritmo frenético de discussões e pontuações. As médias foram calculadas em grupos, professores de uma mesma sala de aula, e discutidas em plenária. As pontuações ainda precisavam ser discutidas e muitas dúvidas marcavam os depoimentos dos professores, mas o processo foi encerrado com a proposta de um levantamento de prioridades a ser encaminhado para o grupo de estudos *Contextos Integrados em Educação Infantil*.

É válido destacar que no período de coleta dos dados, em abril de 2009, o CEI passava por um período conturbado. A equipe contava com cinco profissionais ausentes por mais de 30 dias e aguardava que a Secretaria de Educação enviasse professores substitutos. Alguns profissionais estavam afastados por motivo de saúde como hipertensão arterial, muitos decorrentes da prática exaustiva na instituição, a equipe se reorganizou para atender a demanda de cuidado e educação. O número de crianças por adulto estava duplicado e as condições de trabalho retratavam o estresse e o desgaste da equipe. A organização natural dos agrupamentos prevê 9 grupos distribuídos em 5 salas, ou seja, há 2 grupos por sala tornando necessário fazer rodízio dos grupos nos espaços.

3.3.1 *Concepção de criança, infância e educação infantil do CEI*

Através da leitura de diversos documentos, como o arquivo da memória de projetos desenvolvidos e do Projeto Político Pedagógico, buscou-se conhecer um pouco da história do CEI e de sua concepção de criança e educação. Estes dados não serão arrolados para análise, mas são imprescindíveis na compreensão das pontuações das categorias da escala.

No arquivo do CEI há uma apostila que descreve com minúcias o desenvolvimento motor, a linguagem, as características sensoriais e sócio-emocionais das crianças, bem como as intervenções, ou estimulações, necessárias a cada 4 meses de desenvolvimento tendo como início os 4 meses e término os 2 anos. Outro documento semelhante aborda áreas como linguagem, aritmética, ciências e artes para mini-grupos e maternal I e II. É possível destacar registros muito ricos das professoras, como fotos, portfólios e relatos amplos sobre os avanços individuais das crianças.

No Plano de ação do Projeto Político Pedagógico de 2002, consta o objetivo de estruturação do processo educativo através da boa comunicação entre funcionários e funcionários, funcionários e equipe, funcionários e creche para garantir a segurança e a manutenção das áreas internas e externas do CEI e dos materiais e brinquedos para favorecer o desenvolvimento geral da criança. A equipe do CEI traça como estratégias “promover a formação em serviço e fora do ambiente de trabalho, para ampliar o conhecimento de todos os professores sustentando e aprimorando as práticas com qualidade educativa” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p).

Alguns registros de projetos, como “Comidas Regionais” destacam-se pela inovação e ousadia e outros, porém, pelo conservadorismo. Dentre os projetos desenvolvidos pelos professores é possível perceber certa similaridade nos temas: artes, histórias, rotinas, música e brincar. Há registros densos como o abaixo destacado o qual tem características de desabafo e protesto, decorrente da retirada de todas as possibilidades de Reuniões pedagógicas. A Portaria revista 1803 de 06/03/2007 previa 4 reuniões anuais:

Início de ano difícil, onde mais uma vez sentimos que a Secretaria da Educação do município de São Paulo, através da portaria 4776 de 09/12/08, que dispõe sobre o Calendário para o Ano de 2009, não

contemplou os CEI's com nenhum dia para que os profissionais pudessem sentar com seus pares e elaborar um projeto pedagógico para 2009 (Projeto Político Pedagógico, Caderno de campo, abril de 2009).

A direção da instituição, avaliando os momentos de formação em serviço destaca que “Constatamos que *Brincadeira Infantil e Organização de Tempos e Espaços* dentro do nosso tema maior *Cenário de um ambiente infantil* foram aprofundados e com resultados positivos”. Seguindo: “Podemos consolidar o que chamamos de *Espaços Ambientados* em razão das diferentes situações de aprendizagem encontradas em cada ambiente visitado pela criança” (Projeto Político Pedagógico, Caderno de campo, abril de 2009). Neste documento os trabalhos *Parceria com a família e Sustentabilidade* foram avaliados como sendo imprescindíveis.

A parceria com a família se justifica pela integração com os pais e a comunidade, de todos os envolvidos com a criança, visando a troca de conhecimentos, socialização de saberes, culturas, anseios e certezas, garantindo uma maior participação e envolvimento no processo educativo.

É possível constatar que o CEI tem como intuito que a criança seja protagonista de seu conhecimento, através de um processo de construção permanente que é permeado pela interação com os objetos, outras crianças, adultos e com o meio ambiente, e que o professor seja o mediador de suas investigações. Na creche defende-se que é o professor quem pode facilitar a aprendizagem da criança, facilitando suas aprendizagens e se interessando pelo que esta pensa, sente, sabe, deseja; assim o professor infantil pode favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança.

A creche tem como princípio norteador a construção do conhecimento por meio da interação com o ambiente, com as outras crianças e com os adultos, pois “Acreditamos numa concepção dialética de educação, onde a criança interfere, atua, modifica o ambiente e é por ele modificada” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p). São “Princípios e concepções do CEI: Educação Infantil é o início do processo de escolarização da criança” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p). Desta forma, aprende-se fazendo apoiando-se em saberes anteriormente construídos com acertos e erros e constantes retomadas do conhecimento prévio para que a ação possa ser revista e aprimorada.

É o professor a pessoa apta a fazer a mediação na ação da criança sobre as coisas, pessoas e objetos com o intuito de facilitar a aprendizagem; sendo assim, para “ensinar é preciso desafiar a criança, estimular, criar situações significativas e contextualizadas que a sensibilize e a seduza para buscar o conhecimento” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p).

Para o CEI educar e cuidar não são concebidos separadamente, “cuidar é parte do processo educativo... cuidar de uma criança é identificar suas necessidades, priorizá-las e atendê-las” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p). Desta forma, quando há o envolvimento do adulto com a ação da criança o ato de educar se torna mais eficiente e direcionado; só quando o adulto “interessar-se sobre o que ela – a criança – pensa, sente e deseja, o que sabe sobre si e o mundo visando a ampliação deste conhecimento e de habilidades que aos poucos possam torná-la mais independente e autônoma” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p) é que os ideais de qualidade podem ser redefinidos.

As ações da creche são orientadas a partir da *organização* abaixo descrita:

Mediados pela rotina, criança e professor localizam-se no tempo, no espaço e nas atividades, onde os conteúdos são apresentados. É, neste sentido, que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas e assuma responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer... A movimentação constante do grupo de crianças pelos diferentes espaços ambientados tem o propósito de quantificar e qualificar as experiências de aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, Caderno de campo, abril de 2009).

Os espaços de formação possibilitam ao professor o tempo para planejar as atividades que pretende desenvolver com seu grupo, no tempo e no espaço, de acordo com os conteúdos selecionados para o grupo de crianças com fundamentos teóricos. Servem como documentos de apoio e consulta os três volumes do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, os documentos *Educação Infantil – tempo e espaço para a infância e suas linguagens nos CEI’s, creches e EMEI’s da cidade de São Paulo – SME/DOT/2006*, *Educação Infantil – São Paulo é uma escola – Manual de brincadeiras – SME/DOT/2006*, *Educação Infantil: a rede em rede – a formação continuada na Educação Infantil Fase 1 – SME/DOT/2007*, *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil – SME/DOT/2007*.

Do Projeto Político Pedagógico, 2009 destacam-se “as aprendizagens a serem selecionadas pelo professor reunidas em campos de experiências que devem ser articuladas entre si” (s/p). Na concepção da instituição, de acordo com o referencial teórico citado, volta-se - com expressividade das linguagens artísticas - ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente, a brincar e imaginar, a explorar a linguagem corporal e verbal, à exploração da natureza e da cultura, à apropriação do conhecimento matemático. Assim, de acordo com o CEI:

Esta organização de caráter didático e instrumental é necessária ao professor em sua prática educativa, cabendo a ele adequá-la ao seu grupo sala... os conteúdos ou as experiências propostas se entrelaçam, se complementam e o objetivo do professor e a construção do grupo é que define a aprendizagem a ser alcançada (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p).

Na concepção da creche, os encontros para formação visam facilitar o planejamento do professor garantindo às crianças atividades significativas atrelando os conceitos à sua experiência. O trabalho com projeto exige que o professor investigue as necessidades, desejos, interesses das crianças. Isto confere visibilidade de uma produção final e a solução do problema compartilhado com a criança: “Cabe ao professor manter o envolvimento das crianças durante este trabalho, bem como o encaminhamento das ações de forma a garantir uma sequência significativa, favorecendo as relações” (Projeto Político Pedagógico, 2009, s/p).

A base destes encontros tem sido o documento da SME/DOT/2007, garantindo orientações curriculares no que se refere às artes para aprimorar as diferentes formas de expressão garantindo uma aprendizagem através de um rol de atividades como brincadeiras simbólicas, histórias dramatizadas, rodas cantadas, músicas, registros plásticos.

Este foco de estudo é decorrente da constatação do grupo de que cada criança deixa a sua marca no ato da descoberta e para tal utiliza todo seu corpo, ao brincar. Colocar em foco o ambiente infantil é buscar resgatar o brincar como uma prática importante na vida da criança, para investir no aprimoramento do espaço e aprofundar no estudo da temática brincar e suas relações.

Com relação às crianças, o CEI tem como meta acolher as diferentes formas de expressão e exploração do ambiente por meio da organização do cotidiano mais rico e significativo para os pequenos garantidas pela continuidade e contextualização do planejamento. Desta forma torna-se possível a construção de conhecimentos nas

diversas situações vividas pelos bebês e pelas crianças nos ambientes do CEI, pelo diálogo como forma de lidar com os conflitos.

A equipe, valorizando vivências de cooperação e solidariedade, espera que as crianças possam escolher com autonomia tendo suas decisões respeitadas e apoiadas pelos adultos e que realizem ações sozinhas ou com o mínimo de ajuda da própria equipe e dos parceiros. Relacionar-se com os outros, adultos e crianças, demonstrando suas necessidades, interesses, gostos e preferências garante a vivência de diferentes situações de aprendizagem, exercitando a autonomia e buscando compreender as próprias necessidades, preferências, desejos ligados à construção do conhecimento e do relacionamento interpessoal.

Este processo desafia a curiosidade da criança e a sua capacidade de criação, observação e imaginação e possibilita-lhe o desejo de experimentar e se expressar nas diferentes linguagens pelo contínuo investimento nas brincadeiras como foco do espaço-ambiente infantil e como elemento curricular.

3.4 Escala

A escala é composta por 39 itens agrupados em 7 subescalas. Para tornar o texto mais direcionado, os dados dos itens serão apresentados apenas quando a pontuação for igual ou inferior a 3 – pontuação que caracteriza a prática inadequada ou de mínima qualidade. São eles: Troca de fraldas/uso do banheiro, Práticas de segurança, Natureza/Ciências, Programação e Atividades em grupo.

É importante elucidar estas categorias são trazidas à descrição uma vez que demandam análises pontuais. O perfil completo do CEI com as pontuações e descrição do nível de qualidade se encontra em anexo (Anexo C).

3.4.1 Espaço e mobiliário

A primeira subescala é ***espaço e mobiliário***. Esta subescala é composta por 5 itens que foram avaliados. O primeiro indicador observado foi o ***espaço interno*** do CEI.

Tabela 3 - Espaço e mobiliário.

I – ESPAÇO E MOBILIÁRIO	
Itens da subescala	Pontuação
1 – Espaço interno	5
2 – Mobiliário p/ brincadeiras e cuidados de rotina	5
3 – Provisões p/ relaxamento e conforto	4
4 – Organização da sala	5
5 – Materiais expostos para as crianças	4

As orientações foram definidas pelas notas de esclarecimento que definem que para avaliar este item é preciso considerar a adequação do espaço interno considerando o número máximo de crianças e adultos que usam o espaço em qualquer dia. Observou-se se havia espaço suficiente para mobília e materiais necessários para cuidado e brincadeiras e espaço total que pudesse ser usado.

Espaço que aparentava ser adequado porque a mobília básica e/ou os materiais para rotina e brincadeiras estavam faltando ou porque muitas crianças estavam ausentes foram considerados como se o mobiliário básico, materiais e todas as crianças estivessem presentes. Na avaliação do item *Reparos escassos*, observou-se que havia um ou mais reparos maiores que representava riscos à saúde e segurança (1.3).

Espaço interno suficiente requereu que a equipe pudesse circular para atender as necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, áreas separadas para troca de fralda e preparo das refeições) e que as crianças não estivessem aglomeradas enquanto brincassem. Deveria haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem que o espaço ficasse lotado.

No segundo indicador observado, *móveis para cuidados de rotinas e brincadeiras*, considerou-se móveis para cuidados de rotina como assentos para bebês, cadeiras altas de alimentação, mesas e cadeiras pequenas para refeições, berços, colchões ou pequenas camas para dormir, mesa para troca de fraldas e lugar para guardar os materiais de higiene. Como as crianças não recebiam as refeições ao mesmo tempo não houve necessidade de se ter uma cadeira de alimentação por criança. *Maioria* significou que 75% das crianças pequenas usavam mesas e cadeiras de seu tamanho.

No que tange à brincadeira, para atender ao requisito de *muitos*, deveria haver

pelos menos 10 brinquedos macios e pelos menos 2 por criança, caso houvesse mais de 5 crianças. Brinquedos macios encontrados em outras áreas não foram considerados neste indicador; considerou-se somente a mobília macia adicional que pudesse ser usada durante as brincadeiras.

O foco da observação se direcionou para a organização da sala. Interessava saber se havia mais de um membro da equipe com o grupo o tempo todo, não sendo necessário ver imediatamente todo o espaço. As crianças deveriam estar no campo de visão de pelo menos um dos membros de equipe e foi preciso considerar o número de membros da equipe na sala durante a observação em determinados horários (Ex.: no início ou final do dia). Como não há salas em número suficiente para atender o número de crianças matriculadas, as professoras dividem o grupo e se revezam nos espaços; com isso, observou-se que nas salas de mini-grupo um adulto permanece com um grupo de 10 crianças aproximadamente.

Para pontuar como excelente, deveria haver pelo menos três tipos diferentes de espaços internos para brincadeiras de crianças pequenas: área para brincadeiras ativas, área para brincadeiras calmas e área para brincadeiras com materiais que sujam. Observou-se que há uma variedade de espaços externos, contudo em dias chuvosos, estes ficam comprometidos.

Para bebês também foram necessárias 3 áreas incluindo espaço para se mover livremente e espaços para brincar com diferentes tipos de brinquedos (por exemplo, brincadeiras silenciosas com guizos, livros e outros pequenos objetos seguros e brincadeiras ativas, pular túneis para atravessar), embora uma área para brincadeiras sujas não fosse necessária. Esta diversidade não foi observada.

No último item desta subescala, materiais expostos para crianças, pelo menos 75% do material exposto eram significativos para as crianças, eram adequados à idade e desenvolvimento e não se observou a exposição de materiais violentos ou prejudiciais. Marcou-se o ponto baseado no impacto do que foi disponibilizado e na garantia de que os materiais poderiam ser vistos por todas as crianças em todas as áreas da sala e não somente em uma área considerando que *muitos* não requer um número específico de itens.

Para pontuar este item, considerou-se objetos pendentes (móviles), os materiais que se moviam no espaço. Desenhos planos pendurados na parede (ex.: colchas coloridas, desenhos feitos com recortes) foram considerados neste indicador. Plantas suspensas poderiam ser incluídas, mas não foi o caso. Os materiais expostos

Mínimo: 3.1 Condições de higiene são mantidas pelo menos em metade do período (Ex.: se apenas 1 pia é usada, a mesma é higienizada entre a troca de fraldas/uso de banheiro e o uso relacionado às refeições; penicos são esvaziados depois de cada uso e higienizados em uma pia destinada somente para este propósito); 3.2 necessidades de troca de fralda/ uso de banheiro são geralmente atendidas de maneira adequada (Ex.:atendimento individual que inclui inspeções visuais da fralda no mínimo a cada 2 horas; materiais necessários estão à mão); 3.3 Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da troca de fraldas/ uso do banheiro; 3.4 Supervisão adequada à idade e capacidade das crianças.

- Práticas de segurança:

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
11. Práticas de segurança								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1		X	
1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2	X		
1.3	X			3.3	X										
1.1, 1.2, 3.1, 5.1. Riscos seguros															
				Maior					Menor						
Interno				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras					Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras						
Externo				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras					Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras						

Mínimo: 3.1 Não mais de 3 riscos à segurança que possam causar ferimentos sérios, em ambas as áreas internas e externas; 3.2 Supervisão adequada para proteger a segurança das crianças em áreas internas e externas; 3.3 Disponibilidade de recursos essenciais para lidar com situações de emergência (Ex.: números de emergência no telefone; caixa de primeiros socorros à mão; avisos escritos sobre procedimentos de emergência; pelo menos 1 funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico, inclusive em procedimentos para vias respiratórias obstruídas e respiração artificial).

Quanto à segunda subescala *Rotinas de cuidado pessoal*, o ponto de partida foi o item **Chegada/Saída** e nos interessou saber como acontecia a recepção e a saída das famílias no ambiente escolar. A recepção deveria acontecer na chegada; as crianças percebem se são reconhecidas pela equipe de uma forma que é sempre

positiva ou neutra, mas nunca de forma negativa. Para pontuar, a recepção deveria acontecer quando a criança entrasse na sala e, se demorasse, deveria acontecer antes que os pais deixassem a criança. Se a criança estivesse adormecida quando entrasse na sala de atividade a chegada da criança que estivesse dormindo deveria ser direcionada aos pais e a criança deveria ser recepcionada quando acordasse. Entendendo por *pais* qualquer adulto responsável pelo cuidado da criança, inclusive avós, pais adotivos ou babás.

O segundo critério da subescala ***Rotinas de cuidado pessoal*** diz respeito às ***Refeições e lanches***. A determinação da adequação nutricional refere-se às orientações para bebês e crianças pequenas contidas nas orientações nutricionais para bebês; além de observar as refeições servidas foi importante verificar o cardápio da semana. A pontuação não foi influenciada por casos eventuais, nos quais as refeições não seguiam as orientações, por exemplo, bolos servidos em uma festa de aniversário ao invés da merenda regular. Foi solicitado ao professor que descrevesse as refeições/merendas servidas durante a última semana.

Para avaliar o item ***Soneca*** foi necessário ter clareza que qualquer programa, independente de sua duração, deveria ter alguma provisão para o sono individual de bebês e crianças pequenas quando cansados. Porém, programas com duração inferior a 4 horas, em que o sono não faz parte regular do dia e as crianças não parecem cansadas, tal recomendação é desnecessária.

Para pontuar provisões apropriadas e saudáveis, crianças adormecidas não deveriam ser deixadas em balanços, cadeiras de bebê, etc., ao invés de serem colocadas em berços, já que tais equipamentos não são utilizados por uma só criança (higiene) e, geralmente, não estão protegidos das atividades de outras crianças (segurança).

O bebê que não dormisse bem em berço, poderia dormir em outro local desde que fosse assegurado estivesse seguro e protegido de crianças em atividades e que os requisitos de higiene fossem cumpridos. Bebês deveriam ser colocados para dormir de costas; ressalta-se que por si próprios eles assumem sua posição preferida para dormir.

O termo *área lotada* significou que as crianças estavam em berços/colchonetes com espaçamento inferior a 90 cm de outras, enquanto dormiam. Esta distância é essencial para controlar infecções transmitidas pelo ar e assegurar que a falta de espaço entre os berços não faça com que os membros da equipe tenham dificuldade

no acesso às crianças. Intervalos menores foram permitidos quando os equipamentos usados para descansar estiveram separados por alguma barreira sólida. Tal prática não foi observada.

Supervisão adequada significou que havia membros suficientes da equipe presentes para assegurar a saúde e segurança das crianças e supervisionar as crianças que estivessem acordadas; a equipe estava alerta e supervisionou as crianças visualmente.

No que diz respeito à **Troca de fraldas/Usos do banheiro** o instrumento destaca que o objetivo de manter as condições de higiene é evitar a proliferação de germes da urina ou fezes para as mãos de adultos ou crianças, para a superfície de troca de fraldas, para os recipientes dos materiais, para portas de armários ou para qualquer outra superfície que pode ser tocada pelas crianças ou equipe. O uso de luvas para trocar fraldas foi considerado opcional, mas útil.

As seguintes medidas foram consideradas ao pontuar este item por serem consideradas essenciais para diminuir a proliferação de doenças gastrointestinais: a separação física da área de troca de fraldas e da área de preparação de alimentos, incluindo pias separadas para cada área. Se a mesma pia precisou ser utilizada para outras atividades, além da troca de fraldas e uso do banheiro, as torneiras e pia deveriam ser desinfetadas com água sanitária diluída em água, após a troca de fraldas e uso do banheiro.

Antes de trazer a criança para o local de troca de fraldas, a equipe deveria trocar o papel de mesa (se usado) para cobrir a mesa na área que vai do ombro aos pés da criança, ter lenços umedecidos em quantidade suficiente para a troca de fraldas, uma fralda limpa, uma sacola plástica para roupas sujas, roupas limpas à mão caso houvesse necessidade, um pouco de creme contra assaduras em um pedaço de papel descartável, ou lenço de papel, para passar na criança. Não foi observada tal prática.

A superfície da mesa usada para a troca de fraldas deveria ser desinfetada após cada troca (todas as superfícies deveriam ser facilmente desinfetáveis – isto é, não deveria haver superfícies que não pudessem ser limpas, como colchonetes de tecido ou fitas de segurança e as embalagens não deveriam ser guardadas na superfície da mesa para as trocas). As fraldas deveriam ser descartadas em lata com tampa que não necessitasse das mãos para ser aberta (com pedal), evitando adicional contaminação de superfícies. Os brinquedos ou objetos tocados enquanto as fraldas foram trocadas, deveriam ser colocados separados para serem higienizados. Estes fatores também não

foram observados.

Lavar as mãos de bebês, crianças pequenas e equipe, requereu o uso de sabão líquido e água corrente por no mínimo 10 segundos. Foi necessário lavar bem as mãos das crianças com sabonete líquido e água morna corrente depois de cada troca de fralda. O uso de lenços umedecidos ou anti-sépticos não substitui a lavagem das mãos, já que não removem de maneira eficaz os germes. Tal prática foi observada como inadequada.

Uma mesa de troca de fraldas que seja confortável para o uso da equipe evita lesões na coluna ou movimentos desconfortáveis; por exemplo, uma mesa com de 71,1 a 81,3 centímetros de altura com degraus para serem usados pelas crianças pequenas; nem sempre este quesito foi atendido. Para pontuar a maioria das interações precisaria ser positiva ou somente com interações neutras e não negativas. Banheiros e pias eram ser de tamanho adequado às crianças, como o equipamento dos adultos, e acessível a pelo menos 75% das crianças sem a ajuda do adulto ou adaptações a não ser à crianças com necessidades especiais.

O item 10, ***Práticas de saúde***, foi avaliado de acordo com os critérios propostos considerando-se as práticas de saúde associadas com troca de fraldas/uso de banheiros, refeições/merendas e sono foram cobertas pelos itens 7, 8 e 9 e não foram consideradas ao pontuar este item. *Geralmente*, significou que não houve problemas importantes com os procedimentos sanitários, apenas um descuido ocasional, tal como não limpar imediatamente o nariz de uma criança ou descartar um lenço inapropriadamente. As crianças estavam vestidas de modo que não sentissem nem frio nem calor e havia roupas extras disponíveis para as crianças.

Como foi observado o uso de pasta de dente, esta deveria ser colocada num papel descartável primeiro e posteriormente uma pequena quantidade nas escovas de cada criança, evitando deste modo a contaminação da pasta com as escovas. Tal prática não foi observada.

Como bebês mais velhos se penduram em qualquer coisa que estiver ao seu alcance, todo o mobiliário acessível deveria garantir que não houvesse risco de tombar, balançar ou cair. No indicador - ***Práticas de segurança***, não foram observados seis ou mais incidentes proporcionados de baixo risco, nem machucados sérios que requeressem hospitalização ou a visita ao médico.

Em *áreas externas* considerou-se riscos à segurança: áreas de brincadeiras sem cercas ou barreiras que impedissem as crianças de saírem da área designada como

segura; acesso a ferramentas não recomendadas para crianças; substâncias perigosas rotuladas com *Manter fora do alcance das crianças* não estão trancadas; presença de objetos cortantes ou perigosos; acesso a corredores ou escadas sem segurança; acesso livre a locais próximos de carros e da rua; lixo perigoso acessível. Também foram considerados equipamentos para brincadeiras mantidos em local alto, instáveis e com manutenção inadequada

3.4.3 Ouvindo e falando

Tabela 5 - Ouvindo e falando.

III – OUVINDO E FALANDO	
Itens da subescala	Pontuação
12 – Ajudando as crianças a entenderem a linguagem	4
13 – Ajudando as crianças a usarem a linguagem	4
14 – Usando livros	6

Nesta subescala não há itens pontuados como qualidade mínima (3) ou inadequada (1 ou 2), portanto não serão apresentados o detalhamento dos itens.

A pontuação do item *Ajudando as crianças a compreenderem a linguagem* implicou observar em que os indicadores de qualidade neste item se mantiveram verdadeiros em uma diversidade de culturas e indivíduos e o modo em que as expressões poderiam variar. Por exemplo, o tom da voz poderia variar, com alguns indivíduos utilizando um tom de voz exaltado enquanto outros podem ser mais quietos.

Independendo do estilo de comunicação pessoal dos membros da equipe em observação, as exigências dos indicadores deveriam ser satisfeitas, embora pudesse haver alguma variação de forma. Como a frequência de interações usando a linguagem foi muito importante na influência do desenvolvimento de capacidades lingüísticas da criança. Os indicadores foram pontuados com base no que foi observado como prática regular durante toda a observação. Exemplos de satisfação das exigências deveriam ocorrer durante toda a observação, não apenas em casos isolados.

A equipe deveria falar com as crianças durante cuidados de rotina e

brincadeiras para pontuar este indicador. Barulhos de uma sala adjacente foram considerados quando interromperam as atividades do entorno. Como um tom desagradável fosse usado ou coisas negativas fossem ditas três ou mais vezes durante a observação mesmo que muitas interações verbais positivas tivessem sido observadas pontuou-se como sim o indicador 1.3/3.1.

Não mais que dois exemplos da equipe usando um tom negativo/meigo deveria ser observado para pontuar este indicador. A equipe nem sempre usou um tom extremamente desagradável ou áspero com as crianças para que o indicador fosse ***inadequado***. Embora houvesse variação na quantidade de conversa pelos diferentes membros da equipe, nem *todos* utilizaram um tom neutro ou agradável. Para determinar se a linguagem foi descritiva questionou-se se as crianças estiveram apenas olhando a equipe sem prestar atenção ao que estava sendo dito.

O que foi feito na prática prevaleceu para determinar, no indicador 13, o percentual da equipe que reagiu ***Ajudando as crianças a usarem a linguagem***, de forma positiva e efetiva. Como a equipe respondeu positivamente às tentativas da criança de se comunicar com reação positiva da em pelo menos metade do tempo, sem respostas negativas às crianças, sem ignorá-las e procurou interpretar corretamente o que as crianças diziam considerou-se que a equipe manteve atitude positiva às tentativas da criança se comunicar em pelo menos 75% do tempo e não houve reações negativas ou longos períodos de espera da criança que precisou de ajuda.

Para pontuar este item muitos exemplos foram observados nos cuidados de rotina e nas brincadeiras. A equipe procedeu interpretando corretamente o que a criança queria dizer em pelo menos 75% do tempo e acertou as necessidades da criança com poucas exceções. Em pelo menos dois momentos, a equipe fez perguntas simples e esperou pela resposta e/ou respondeu pelas crianças se elas não pudessem responder por si mesmas.

Quanto ao indicador ***Uso de livros*** considerou-se apropriados aqueles feitos de plástico forte, de pano, com páginas duras, com figuras apropriadas para bebês e crianças pequenas; os livros poderiam ser feitos em casa ou comercialmente. Livros para crianças maiores ou adultos não contaram para as exigências deste indicador. Uma área não pode ser considerada uma área de livros se muitos brinquedos e outros materiais que livros são incluídos; neste caso, uma sala era destinada ao uso dos professores para reuniões e a sala de TV não se destinava exclusivamente à leitura.

Não foi pontuado, pois em alguns momentos de leitura grande parte do grupo não interagiu com a atividade e se mostrou desinteressado.

Este indicador foi pontuado, pois mais que 50% dos livros acessíveis estivessem em bom estado e a equipe foi observada usando livros com as crianças pelo menos três vezes por semana. Foram considerados somente livros completos, com capas e com todas as páginas. Os livros que não eram apropriados para as crianças do grupo (por ex. difícil demais, fácil demais, assustador, violento) não puderam ser considerados entre os 6 livros exigidos.

3.4.4 Atividades

A quarta subescala, **ATIVIDADES**, abrangeu atividades de motricidade fina, uso da televisão e computador, artes, ciências/natureza dentre outros.

Tabela 6 - Atividades.

IV – ATIVIDADES	
Itens da subescala	Pontuação
15 – Motora fina	5
16 – Atividade física	5
17 – Arte	5
18 – Música e movimento	4
19 – Blocos	5
20 – Brincadeiras de faz-de-conta	7
21 – Brincadeira com areia e água	4
22 – Natureza/Ciências	3
23 – Uso da TV, vídeo e/ou computador	4
24 – Promovendo a admissão da diversidade	4

Apenas será detalhado o item 22 – *Natureza/Ciências* – o qual foi pontuado como 3, qualidade mínima. Avaliou-se a escala da seguinte forma:

- *Natureza/Ciências*:

ATIVIDADES															
22. Natureza/Ciências								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1	X			5.1		X		7.1		X	
1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2		X	
				3.3	X			5.3		X					
5.3. Exemplo de natureza/ciência observada em eventos diários: Onde as crianças brincam há árvores, grama, pássaros voando. Não foi possível observar os professores chamando atenção das crianças para a preservação da natureza ou para o desenvolvimento sustentável. Contudo, nos registros de projetos já desenvolvidos, e em relatos informais, podemos observar que os professores usam elementos da natureza, como folhas, para produzir pigmentos/recursos para atividades desenvolvidas.															

Mínimo: 3.1 Há algumas figuras, livros ou brinquedos que representam a natureza de maneira realista; todos são apropriados para a fase de desenvolvimento das crianças (Ex.: cartazes, não assustadores, mostrando claramente animais reais; exemplares realistas de animais de brinquedo); 3.2 Materiais acessíveis diariamente; 3.3 Algumas oportunidades para as crianças vivenciarem o mundo natural diariamente, no espaço interno ou externo.

O primeiro indicador é ***Motora fina***. Seria ideal se houvesse pelo menos cinco exemplares intactos de brinquedos de coordenação motora fina acessíveis durante parte de 3 horas de observação. *Muitos* quer dizer materiais não menos que 10 brinquedos por grupo de 5 bebês ou 15 brinquedos para um grupo de 5 crianças pequenas e, no mínimo, um brinquedo adicional, além do número de crianças, em cada grupo etário; tais critérios não foram identificados.

O próximo indicador ***Atividade Física*** exigiu que as crianças estivessem ativas para desenvolverem suas habilidades motoras globais. Os termos *equipamentos* e *materiais* foram usados sem modificações. Não se considerou atividades físicas ativas: colocar as crianças em andadores, balançá-las em balanços ou deixá-las brincando na caixa de areia.

Espaços internos e externos e equipamentos/materiais apropriados deveriam ser seguros para bebês e crianças pequenas. Superfícies, almofadadas em áreas onde houvesse chances de quedas, deveriam ser adequadas; equipamentos não deveriam permitir quedas de lugares altos; não deveria haver bordas afiadas, com farpas, pontudas ou com riscos das crianças ficarem presas.

Pelo menos uma superfície firme e macia acessível nos espaços externos para uso diário deveria ser contada para pontuar. Para conhecer a necessidade de

habilidades variadas deveria haver de 7-9 habilidades diferentes em que as crianças fossem obviamente encorajadas a usar pela equipe/materiais; tal critério não foi atendido e foram considerados equipamentos portáteis e fixos.

Para avaliar o indicador 17, **Arte**, considerou-se materiais como giz de cera, canetas coloridas, tintas para dedo e pincel, massinha para modelar, materiais para colagem de diferentes texturas. Somente materiais mais simples foram usados com crianças menores. Outros materiais poderiam ser usados conforme a criança demonstrasse habilidade para usá-los apropriadamente. Todos os materiais deveriam ser seguros e não tóxicos.

Alimentos (como pudim de chocolate, macarrão seco, pipoca, etc.) não deveriam ser considerados materiais de artes porque passam uma mensagem errada sobre o uso de alimentos; constatou-se o uso de abóbora em trabalhos afixados nos murais. A supervisão das possíveis conseqüências para a saúde (questões de higiene), para a segurança (por ex., risco de engasgar) do uso de comida em artes foi considerada nos itens 10, 11 e 25.

Para pontuar este item, pelo menos 3 materiais artísticos diferentes deveriam ser oferecidos às *crianças pequenas mais novas* ao mesmo tempo durante a semana e deveria haver pelo menos 2 outras atividades avaliáveis que as crianças pudessem escolher para fazer sem uma reação negativa da equipe. Para pontuar todas as atividades artísticas feitas pelas crianças, deveriam encorajar a expressão individual; esta prática não foi constatada.

Crianças pequenas mais novas são aquelas com 12-23 meses de idade; *crianças pequenas mais velhas* são crianças com 24-30 meses de idade. *Crianças pequenas mais velhas* deveriam ter acesso a mais que 3 tipos diferentes de materiais artísticos semanalmente, necessitando haver variações em cada matéria, considerando o acesso durante a observação, a reação da equipe e a exposição dos trabalhos das crianças; este critério não foi atendido.

Música e movimento, indicador 18, implicou materiais para uso em experiências musicais/de movimento: vitrola/toca-fitas/aparelho de CD; variedade de fitas, discos e CD's; caixas de música; brinquedos e instrumentos musicais; instrumentos musicais caseiros, desde que seguros, tais como chocalhos de areia ou de pedrinhas feitos com garrafas de plástico com tampas fechadas de modo seguro; esta prática ocorre de forma esporádica.

Vários quis dizer pelo menos 10 brinquedos musicais, mas não menos que 1

brinquedo por criança baseado no número máximo de crianças atendidas diariamente; a atividade musical não ocorre de forma sistemática. Materiais musicais inseguros (ex.: bordas afiadas ou pequenas partes que possam ser removidas) não foram considerados ao contar.

Alguns significou que estão acessíveis pelo menos 2 materiais musicais seguros, brinquedos ou instrumentos. Para pontuar pelo menos 3 diferentes tipos de música deveriam ser usados com regularidade. Para cada tipo de música contada como exemplo de um gênero observou-se se era apropriado para crianças, sem violência ou apelo sensualidade explícita no conteúdo. Para pontuar este indicador deveria haver mais que 1 atividade e pelo menos 2 brinquedos ou instrumentos musicais que circulassem mensalmente.

Programas que atendessem pelo menos 8 horas por dia deveriam ter uma hora para ***Blocos*** e acessórios diariamente; não foi constatado o uso de blocos. Um *conjunto* de blocos quis dizer um grupo de blocos que pudesse ser usado junto. Para determinar se o número de blocos poderia ser considerado um *conjunto* deveria ser do mesmo tipo e composição. Deveriam ser diferentes na forma, no tamanho e na cor, mas designados para ser um grupo. Tipos diferentes de blocos não poderiam ser combinados para crédito como um *conjunto*.

Alguns significou pelo menos 5 tipos diferentes de acessórios. Para pontuar os acessórios deveriam ser guardados perto dos blocos. *Variedade* quis dizer que pelo menos 5 materiais de cada uma das seguintes categorias: brinquedos de transporte, pessoas e animais resultando num total de pelo menos 15.

Para pontuar o indicador 20, ***Brincadeira de faz de conta***, deveria haver bonecas representando pelo menos 3 raças diferentes e pelo menos 2 outros exemplos de materiais que mostrem a diversidade e os objetos deveriam ser associados com uma imagem positiva do grupo representado.

Para pontuar 2 ou mais bonecas e 2 ou mais animais macios deveriam estar acessíveis às crianças. Para bebês, *muitos* significou a presença de 3 a 5 dos exemplos da lista de material. Para crianças pequenas, significou dois ou mais de cada exemplo de brinquedo mencionado na lista de material. No entanto, não mais que 2 tipos poderiam faltar e deveria haver mais de outros tipos se 1 ou 2 tipos estivessem faltando.

No que se refere à ***Brincadeira com areia e água*** acreditando que as possíveis consequências de se usar areia ou água com crianças abaixo de 18 meses têm relação

com saúde, segurança e supervisão. Além da areia, poderiam ser considerados outros materiais de grãos finos, que permitissem cavar e despejar, tais como terra esterilizada ou palha finamente picada; só foi verificado o uso da areia.

Foram considerados exemplos de materiais apropriados para atividades motoras finas: brinquedos de agarrar, caixa de atividades, potes em tamanho decrescentes para serem encaixados um no outro, recipientes para serem cheios e esvaziados, brinquedos com textura, argolas musicais que ficam suspensas sobre o berço. Para crianças pequenas: jogos de formas, cordão de contas comprido, tabuleiro para encaixe de peças, quebra-cabeças simples, contas que se encaixam uma na outra, jogo de argolas, brinquedos que cabem um dentro do outro, blocos grandes ou médios que podem ser enfiados um dentro do outro, giz de cera. Tais critérios foram atendidos apenas em parte.

Era importante que bebês, que ainda não se locomovessem, pudessem se movimentar livremente o máximo sobre um cobertor ou outra superfície segura. As crianças que engatinhassem ou andassem precisariam de oportunidades apropriadas, conforme seu desenvolvimento, para praticar habilidades motoras globais; não se verificou espaço suficiente para tal prática nem incentivo do(s) professor(es) para viabilizar esta prática.

Materiais e equipamentos foram considerados apropriados de acordo com a idade das crianças: almofadas ou cobertores para uso externo, equipamentos de exercícios para bebês pequenos, pequenos brinquedos de empurrar, bolas, coisas robustas para se apoiar e balançar o corpo, rampa para engatinhar. E para crianças pequenas: triciclos e carrinhos de andar sem pedais, brinquedos grandes com rodas para puxar e empurrar, bolas, saquinhos de feijão (ou arroz), equipamento de subir e descer apropriado para a idade, escorregador, gangorra, almofadas ou tapetes para cambalhotas, túneis e grandes caixas de papelão. Este indicador foi atendido em parte, sem variedade.

Como materiais para brincadeiras de faz de conta foram: animais macios, potes e panelas, telefones de brinquedo, roupas para vestir, mobília de casa do tamanho da criança, equipamento para cozinhar, bonecas e seus mobiliários, pequenas casas de brinquedo com acessórios. Os brinquedos listados foram considerados exemplos de brinquedos que poderiam ser usados com areia e água: utensílios de cozinha, pá e balde, carrinhos e caminhões, brinquedos que flutuam, recipientes de plástico. Não foi observada nenhuma situação de crianças bebendo água para brincar,

comendo areia, lançando areia ou água de forma que machucasse ou pusesse alguém em perigo, ou crianças caindo no chão escorregadio na área da areia/água, até porque as crianças não foram estimuladas neste sentido.

Indicador 22 diz respeito à Natureza/Ciências. Programas que atendem por 8 horas/dia ou mais deveria ter 1 hora de acesso a materiais de natureza/ciência diariamente; este critério não foi observado. Para contar como acessível, as crianças deveriam poder pegar e usar os livros/brinquedos e ver as fotos com facilidade; não se constatou tal prática.

A intenção deste indicador é que as crianças tivessem oportunidades para interagir com a natureza. Isso poderia ocorrer quando as crianças saíssem para a área externa para ver ou vivenciar coisas naturais como árvores, grama e pássaros ou como experiências com a natureza na área interna, tais como através de plantas, de um aquário, um animal de estimação do grupo, ou observar pássaros bebendo água em um bebedor na janela. Para pontuar este indicador, as experiências infantis em áreas externas precisariam incluir plantas e/ou animais vivos. Há árvores no espaço externo, mas não se observou o incentivo ao contato com a natureza/animais.

O próximo indicador analisado foi Uso de TV, vídeo e/ou computador. Tendo em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências práticas com o mundo real, o uso de TV, vídeo e computador não é exigido. Como novos produtos audiovisuais são constantemente desenvolvidos, considerou-se todos os materiais ou equipamentos audiovisuais usados com as crianças, mesmo se não explicitamente citados. Por exemplo, materiais em DVD e jogos eletrônicos foram considerados para a pontuação, bem como programas de rádio. A creche conta com vasto acervo de filmes.

Quanto ao indicador 24, Promovendo a admissão da diversidade, avaliou-se a representação de várias culturas acessíveis. Nos materiais não se observou na sala de atividade a equipe narrar pelo menos uma atividade especial ou de rotina que pudesse configurar resposta cultural à diversidade. O observador encontrou pelo menos 10 exemplos de diversidade em livros, figuras e materiais que estivessem disponíveis e acessíveis para as crianças (excluindo os bonecos do item 5.2) incluindo pelo menos 4 dos 5 tipos de diversidade (raça, cultura, idade, habilidades e gênero) listados como exemplos no indicador.

Ao avaliar a diversidade nos materiais, considerou-se todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo figuras e fotos que estivessem à mostra,

livros, quebra-cabeças, jogos, bonecos, personagens usados para brincadeiras com blocos, fantoches, fitas cassetes ou CDs, programas de computador, vídeos.

3.4.5 Interação

Na ausência de itens pontuados como inadequados ou de qualidade mínima, não serão detalhados os itens avaliados nesta subescala.

Nesta subescala, constam para análise 4 indicadores, a saber:

Tabela 7 - Interação.

V – INTERAÇÃO	
Itens da subescala	Pontuação
25 – Supervisão do brincar e da aprendizagem	5
26 – Interação entre pares	7
27 – Interação equipe-criança	4
28 – Disciplina	4

Com relação ao item 25, ***Supervisão do brincar e da aprendizagem***, observou-se que durante a maior parte do tempo, a equipe se dedicou a cuidados de rotina e ficou evidente, em parte do período de observação, que a equipe brincou com as crianças e esteve atenta às crianças mostrando interesse e apreciando suas brincadeiras.

Neste item, considerou-se a supervisão nas áreas interna e externa. A supervisão em áreas externas, nas quais havia vários grupos supervisionados conjuntamente, considerou-se todos os professores que supervisionavam atividades motoras globais, todas as crianças de idade/capacidades semelhantes àquelas do grupo sob observação, o número de adultos e crianças e se havia supervisão adequada nas áreas/atividades mais perigosas. Como a supervisão das mais variadas rotinas de cuidado pessoal foram consideradas em itens específicos (itens: 7. Refeições/Merendas; 8. Sono; 9. Troca de fraldas/Uso do banheiro), não serão tratadas neste indicador.

Para pontuar o indicador 26, ***Interação entre pares***, foi considerado se a equipe parou com suavidade as interações negativas entre pares pelo menos 75% do

tempo para pontuar todos os problemas maiores no qual houvesse crianças machucadas; a intervenção não poderia ser ríspida. Para pontuar este indicador nenhum membro da equipe deveria ser observado como um modelo negativo de condutas sociais com as crianças ou com outros adultos e para pontuar o indicador 7.1. Pelo menos duas ocorrências deveriam ser observadas; em alguns momentos foi observado o professor tratando a criança de forma ríspida.

No que tange à ***Interação equipe-criança***, considerou-se que enquanto os indicadores de qualidade neste item pudessem ser verificáveis em várias culturas e indivíduos, as formas pelas quais eles se manifestassem poderiam variar. Por exemplo, contato visual direto é considerado um sinal de respeito em algumas culturas; em outras, um sinal de desrespeito. De modo semelhante, alguns indivíduos manifestam-se mais e sorriem mais que outros. Entretanto, os requisitos deste indicador foram alcançados pela equipe, mesmo havendo alguma variação na maneira como ocorreu.

Indicador 28, ***Disciplina***, envolveu a observação da forma como a equipe mostrou satisfação ou interesse pelo que a criança fazia. Elogio ao bom comportamento não foi entendido como parte da atenção ministrada.

Para pontuar este indicador, pelo menos um exemplo de orientação da forma como o comportamento da criança afeta outra pessoa, deveria ser observado durante 3 horas de observação; tal fato demonstrou que era parte da prática regular de disciplina. Observou-se a equipe ajudando a criança aprender que a comunicação é melhor que a agressão para resolver problemas e a usarem outras habilidades de comunicação, verbais ou não-verbais, com o outro em outras interações interpessoais.

3.4.6 Estrutura do programa

Esta subescala é composta por 4 indicadores assim organizados:

Tabela 8 - Estrutura do programa.

VI – ESTRUTURA DO PROGRAMA	
Itens da subescala	Pontuação
29- Programação	1
30 – Brincadeira livre	4
31- Atividades em grupo	2
32- Provisões para crianças com necessidades especiais	7

Os itens 29, *Programação*, e 31, *Atividades em grupo*, foram avaliados como inadequados e serão detalhados. Ao observar esta subescala avaliou-se:

- Programação:

ESTRUTURA DO PROGRAMA															
29. Programação								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1		X		5.1		X		7.1		X	
1.2	X			3.2	X			5.2		X		7.2		X	
1.3	X							5.3		X					
								5.4	X						
5.4. Exemplos de espera superior a 3 minutos ou óbvio desinteresse durante a espera: No período de observação faltavam 5 professores que estavam ausentes por licença médica. Os professores assumiram turmas maiores, cerca de 20 crianças, e a rotina se mostrou muito cansativa para professores e crianças. Contudo, não foi possível identificar planejamento para os momentos de brincadeiras, de modo englobar as atividades rotineiras de cuidado. As crianças ainda estavam interessadas na atividade e tinham que parar ou estavam muito desinteressadas e o professor permanecia com o grupo no mesmo espaço só modificando o enfoque da atividade ou as crianças demonstravam cansaço e tinham que permanecer em um espaço, que já haviam freqüentado a duas horas atrás e que se encontra muito próximo ao refeitório aguardando o horário do almoço.															

Inadequado: 1.1 Programação ou é muito rígida, não satisfazendo as necessidades de muitas crianças, ou é muito flexível (caótica¹¹), faltando uma seqüência segura de eventos diários; 1.2 Necessidades diárias das crianças não são atendidas (Ex.: crianças chorando, refeições apressadas, atraso na troca de fralda); 1.3 Equipe não dispõe de tempo para supervisionar crianças enquanto brincam (Ex.: todo o tempo gasto com a rotina de cuidados).

Programação significou seqüência de eventos diários vivenciados pelas crianças. A seqüência real de eventos observados e não em uma programação escrita afixada, foi a base para pontuação. *Eventos diários* referem-se ao tempo para atividades internas e externas, assim como às rotinas de refeições/merendas, sono, higiene e chegada/saída.

Para pontuar este indicador, a programação vivenciada pelas crianças precisaria prover oportunidades para brincar nas quais todas as crianças estivessem ativamente envolvidas na maior parte do dia; não foi constatado este critério nas observações.

Programas com jornadas de pelo menos 8 horas por dia, deveriam ter 1 hora para atividades livres diariamente. Um tempo menor foi requerido de programas que operassem menos que 8 horas por dia. *Atividade livre*, **Brincadeira livre**, significou

¹¹ Nota do tradutor: O termo “chaotic” tem como tradução caótico mas o contexto pode nos indicar que o significado pode ser confuso ou desorganizado.

que a equipe permitiu que a criança selecionasse materiais e parceiros e, na medida do possível, controlasse sua brincadeira de maneira independente e que a interação com o adulto ocorreu como resposta às necessidades da criança; tais critérios não foram constatados.

Com crianças que não se locomovem, houve a necessidade de se oferecer os materiais para que elas escolhessem e de levá-las para diferentes áreas, facilitando-lhe o acesso; nem sempre esta atividade foi observada. Com os bebês, ficou clara a preferência da equipe em permanecer na sala de atividade e não se deslocar para outras áreas.

Este item 31, ***Atividades em grupo***, refere-se às brincadeiras e às atividades que têm como objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos, e não às atividades de rotinas. As atividades em grupo foram iniciadas pela equipe e esperou-se que as crianças participassem; as interações foram tensas e rápidas. Este item não se aplicou para as atividades em grupo menos formais que geralmente ocorreram durante uma atividade livre, na qual as crianças participavam dos grupos porque estavam interessadas em fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Exemplos de atividades menos formais feitas em grupo incluem: leitura de um livro por algumas crianças junto com um professor ou quando algumas crianças estivessem brincando isoladamente com blocos de montar, perto uma das outras, sob supervisão de um professor. Este indicador não foi constatado.

Provisões para crianças com necessidades especiais, item 32, deveria ser usado somente quando uma criança com necessidade especial identificada estivesse incluída no programa. Pontuou-se *NA. Pequenas modificações* para permitir que as crianças freqüentem a instituição, poderiam incluir mudanças limitadas no espaço (tais como uma rampa); não havia nenhuma criança portadora de necessidades especiais regularmente matriculadas na creche no período da observação.

3.4.7 Pais e equipe

A última subescala é composta por 7 indicadores assim avaliados:

Tabela 9 - Pais e equipe.

VII – PAIS E EQUIPE	
Itens da subescala	Pontuação
33 – Provisões para envolvimento dos pais	7
34 – Provisões para necessidades pessoais da equipe	5
35 – Provisões para necessidades profissionais da equipe	4
36 – Interação e cooperação da equipe	5
37 – Estabilidade da equipe	5
38 – Supervisão e avaliação da equipe	7
39 – Oportunidades para crescimento profissional	5

Como não há itens pontuados com 3 ou menos não serão detalhados os dados do perfil.

O primeiro item desta subescala se refere às **Provisões para envolvimento dos pais** e implica avaliar que estar *envolvido* requereu participar ativamente no papel de pais não somente compartilhar informações e para tal materiais precisariam estar acessíveis e inteligíveis para todos os pais.

O segundo item se refere às **Provisões para necessidades pessoais da equipe**. Os quesitos em foco baseiam-se em uma rotina de trabalho de 8 horas por dia, precisando ser ajustadas para períodos mais curtos. Intervalos de 15 minutos pela manhã e à tarde e uma hora de almoço ao meio dia são necessários para qualquer equipe que trabalha pelo menos 8 horas por dia; a rotina de trabalho dos professores não prevê intervalo para descanso e não se observou o professor se ausentar do grupo para o período de intervalo.

No mínimo 15 minutos, deveriam estar previstos para intervalo diário para a equipe que trabalha 8 horas por dia em cada turno de trabalho. Armário foi considerado conveniente somente se não requereu que a equipe deixasse a sala de atividade ou negligenciasse o cuidado das crianças para pegar seus pertences; havia local apropriado para armazenar os pertences da equipe.

Como as necessidades pessoais o programa deveria garantir **Provisões para necessidades profissionais da equipe**. O telefone está localizado na sala da secretaria, está prontamente acessível. O escritório se localizar na instituição, está aberto durante o período de atendimento e presta serviços administrativos para o programa.

Quanto ao item 36, **Interação e cooperação entre a equipe**, pontuou-se quando dois ou mais membros da equipe trabalharam com o grupo observado, mas eles não trabalharam com o mesmo grupo em um mesmo espaço; o grupo é dividido e

um educar permanece com um grupo de cerca de 10 crianças pequenas.

O item 37 avalia a ***Estabilidade da equipe*** e é composto pelos indicadores: Como o período estava conturbado interessava saber com que frequência era necessário o uso de substitutos? Quem eram os substitutos? E se uma criança poderia permanecer com a mesma pessoa da equipe ou no mesmo grupo por mais de um ano? Como é feita a transição para um novo grupo?

Quanto à ***Supervisão e avaliação da equipe*** informações foram obtidas para pontuar este item fazendo perguntas para a direção e para a supervisão e para a pessoa supervisionada nesta ordem. Nos casos em que a equipe responsável pelo grupo não sabia as respostas para as questões, perguntou-se a outro membro da equipe. A equipe participou do processo de avaliação pelo menos anualmente; o processo de auto-avaliação não havia sido utilizado até o momento da coleta dos dados.

Oportunidades para crescimento profissional, item 39, destacou os membros da equipe responsáveis pelo grupo, as orientações básicas do trabalho incluindo, no mínimo, emergência, saúde e procedimentos de segurança e o treinamento em serviço previsto pelo menos uma vez no ano do qual toda a equipe da sala de atividade precisaria participar para pontuar este indicador.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – o que foi encontrado no trajeto

Com a utilização da tradução da escala americana *ITERS-R* em uma creche pública na cidade de São Paulo - com turmas de 0-36 meses, procurou-se *analisar o uso da escala como instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil em creches*. Defende-se que a promoção da qualidade da educação infantil pode ser relacionada ao padrão interno da qualidade da creche com o intuito de subsidiar o processo de formação continuada em contexto (KISHIMOTO, 2009).

Ao pesquisar o uso da escala em contexto com um grupo de professoras,¹² foi preciso considerar que as categorias da escala - espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, ouvindo e falando, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipe - constituem categorias curriculares. Para analisar a qualidade do trabalho do CEI, por meio das categorias da escala, tais questões foram consideradas na discussão da prática educativa com bebês e crianças pequenas.

Para tal recorreu-se à descrição crítica do fenômeno procurando explicá-lo por suas múltiplas perspectivas para construir os significados necessários na interpretação dos dados, na discussão dos resultados e na condução das análises. Com este objetivo buscou-se outros dados como fotos, entrevistas, análise de documentos disponíveis, cruzamento dos dados do estudo com outros estudos conduzidos pelo grupo de estudos da Universidade de São Paulo. Este movimento foi necessário para preservar a validade interna e externa dos dados.

4.1 A avaliação da qualidade da educação infantil na creche com o uso da escala ITERS-R

É válido destacar a ênfase que é dada aos processos de aprendizagem na atualidade; neste sentido discutir o que é educar crianças em ambientes coletivos se torna imprescindível. Desta forma, é possível argumentar sobre o quanto a avaliação do ambiente educativo é importante na discussão da qualidade. É possível destacar que a eficácia da aprendizagem não dependeu somente do modo como a criança se envolveu

¹² Será mantido o gênero feminino na designação por se tratar de maioria absoluta de mulheres.

no processo de aprendizagem mas da forma com que os adultos interagiram com a criança para apoiar e facilitar a aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Neste contexto, o pesquisador pode atuar como agente externo de apoio à mudança, reunindo-se com a equipe no processo de avaliação para identificar as prioridades do plano de ação o qual é elaborado e desenvolvido de acordo com as necessidades do CEI. Para tal foi preciso adotar os pressupostos da avaliação contextual e procurar criar um clima de confiança entre os participantes no processo por meio de relações colaborativas e abertas para apoiar a participação de todos no processo de avaliação. Este processo se mostrou limitado pelo número reduzido de 10 encontros com o grupo; destes alguns encontros foram destinados à observação. Seria necessário um processo mais prolongado e periódico para desenvolver um trabalho nos modos da pesquisa-ação colaborativa com o grupo de educadoras.

A experiência demonstrou que a perspectiva externa foi crucial neste processo, contudo é necessário destacar que a eficiência do processo seria significativamente maior se o pesquisador externo estivesse diretamente envolvido nos trabalhos realizados pelo CEI. Estas ações se destinaram a promover o desenvolvimento individual e/ou do CEI e se relacionaram às prioridades acordadas nas reuniões de avaliação. Convidar com mais contundência a equipe do CEI para refletir sobre o processo da avaliação e do desenvolvimento da qualidade para analisar os dados com a aplicação do instrumento poderia eventualmente conduzir a um ciclo de avaliação e desenvolvimento da equipe. Cabe salientar a necessidade do envolvimento do gestor e do coordenador pedagógico no processo de forma efetiva.

Ressalta-se que a escala ITERS-R, composta por trinta e nove itens agrupados em sete subescalas - espaço e mobiliário; “rotinas” de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipe – no caso desta pesquisa, precisa ser compreendida em contexto como um todo. A figura 14 retrata a integração do que se convencionou chamar programa para a educação da infância; as categorias são independentes, porém correlacionadas.

O processo de avaliação que observou o contexto em foco, sendo orientado pelas excessivas notas de esclarecimento propostas pelos próprios autores, permitiu abarcar a complexidade do contexto da creche e perceber as categorias implicadas no procedimento analítico do fenômeno. Acredita-se que não é possível isolar uma categoria da educação infantil a não ser para análise. Contudo, este estudo só faz sentido em contexto, ou seja, para avaliar a educação de bebês e crianças bem

pequenas em creches é preciso eleger categorias para estudo tendo ciência de que em sua especificidade cada aspecto irá convocar os demais. No caso deste estudo a categoria eleita foi a programação em decorrência de sua relevância na prática na educação infantil e da baixa pontuação alcançada na avaliação com a escala.

O conjunto dos dados permite considerar que existe interdependência entre todos os trinta e nove itens da escala que não podem ser desmembrados. Dessa forma, não é possível separar o tempo do espaço; os materiais do espaço e da “rotina”; a “rotina” das atividades, do espaço, dos materiais, do mobiliário e da equipe. Este é o ponto de convergência: as crianças e suas famílias, os professores e a equipe. É imprescindível que haja a participação e o envolvimento dos professores e da equipe tendo em vista que o trabalho com crianças pequenas em espaços coletivos é intenso e complexo e que “... é o desenvolvimento da criança e sua família, com o desenvolvimento profissional dos seus agentes educadores inserido no desenvolvimento organizacional dos contextos em que trabalham” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 28).

Defende-se que a cultura, ou a diversidade cultural, precisa perpassar projetos e atividades desenvolvidas, possibilitar repensar a organização dos grupos, o planejamento e a avaliação em suas modalidades – do tempo, dos trabalhos, das crianças, da qualidade do trabalho. Com relação às crianças cabe destacar que o CEI tem como meta acolher as diferentes formas de expressão e exploração do ambiente pela organização do cotidiano de forma significativa para as crianças, garantida pela continuidade e contextualização do planejamento (Caderno de Campo, abril de 2009). Desta forma, é possível pensar se a construção de conhecimentos nas diversas situações vividas pelas crianças nos ambientes do CEI, pelo diálogo, não seria uma como de forma de lidar com os conflitos.

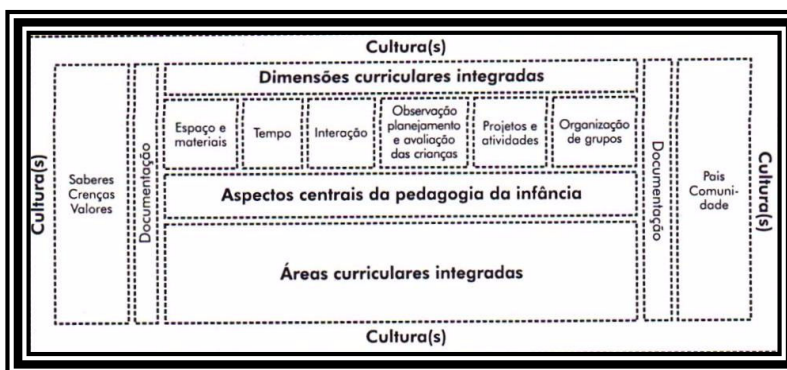


Figura 14 – Dimensões da pedagogia da infância in: Oliveira-Formosinho et. al. (2007, p. 30).

É possível afirmar que os pressupostos centrais da educação são que a aprendizagem se faz através da ação da criança e que o programa se dirige ao desenvolvimento pleno da criança? A resposta à pergunta depende do que o CEI se pensa sobre o mundo, o homem, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem, o desenvolvimento do momento histórico e do contexto social e cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998a). Para Oliveira-Formosinho (1998a, p. 56) o currículo representa “uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa”.

Espaço e mobiliário

Foram observados os itens *Espaço interno, Mobiliário para brincadeiras e cuidados de rotina e Organização da sala*. As áreas de interesse do CEI foram organizadas para facilitar as brincadeiras das crianças. Os espaços usados para brincar eram adequados ao tipo de material em uso e havia espaço para as crianças mexerem livremente os braços.

Destaca-se que o espaço físico e a organização do ambiente se caracterizam como um *segundo* professor no cotidiano das creches e instituições infantis. Espaço se refere à dimensão física do ambiente, à organização do mobiliário e dos materiais e, ambiente está relacionado à percepção e à relação que se detém do espaço, é uma experiência individual e subjetiva (FORNEIRO, 1998). O espaço agrega as dimensões: física – o que há neste espaço e como está organizado?, funcional – o que pode ser feito neste espaço?, temporal – quando é possível usar determinado espaço? e relacional – como os diferentes agrupamentos usam o espaço? Por isso cada pessoa percebe de forma diferente o mesmo espaço.

Pontuando a avaliação da qualidade é possível ressaltar que na *primeira subescala*, Espaço e mobiliário, observa-se que o nível de qualidade é bom, contudo, os materiais expostos para as crianças e as provisões para relaxamento e conforto ainda se encontram próximo do mínimo necessário. Se se tem como intuito criar um espaço que permita o trabalho conjunto das crianças em todas as áreas, não seria preciso oferecer materiais estimulantes e variados que permitissem a ação infantil independente e que facilite a construção do conhecimento pelas crianças? Tais

materiais não podem promover a consciência da diferença de si mesmo e do outro?

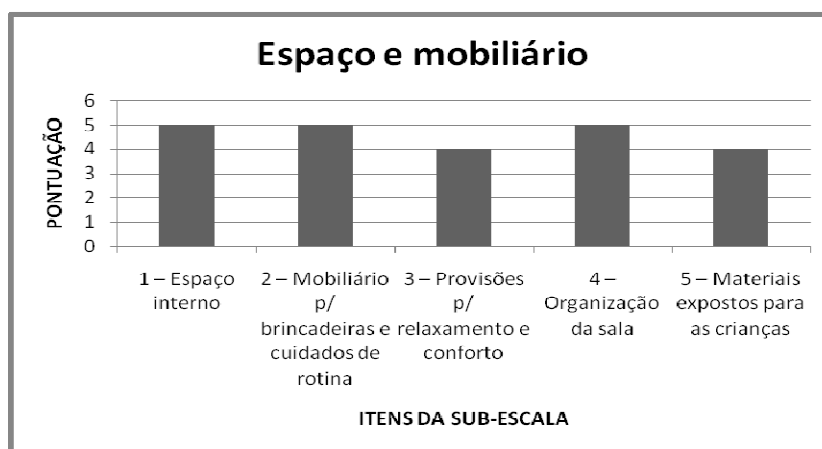


Gráfico 2 - Pontuação da subescala *Espaço e mobiliário*.

Contudo, o item *Provisões para relaxamento e conforto* e *Materiais expostos para as crianças* comprometem o bom nível da qualidade, pois oferece o mínimo necessário à educação de bebês e crianças pequenas. Pode-se pensar se esta avaliação não seria decorrente do espaço do berçário restrito que limita a ação das professoras. Se for, o fato compromete a qualidade da prática educativa com crianças pequenas, porque enquanto crianças pequenas precisam de uma diversidade maior de espaços para brincar os bebês precisam de um número menor de áreas de interesse mais flexíveis.

Estes dados diferem daqueles que foram encontrados na avaliação nacional da educação infantil desenvolvida por Campos e colaboradores (2010) que avaliaram o item 2 – mobiliário para brincadeiras e cuidados de rotina e o item 3 Provisões para relaxamento e conforto como inadequados. Os 3 demais itens foram categorizados como básicos, nível proposto pelos pesquisadores.

Ao determinar se um grupo era suficientemente pequeno o tamanho do grupo deveria permitir a interação positiva e apoio que as crianças receberiam em um bom ambiente. Porém, não se poderia confundir os efeitos do tamanho do grupo com outros aspectos que pudessem influenciar a satisfação das necessidades das crianças, tais como características da equipe ou número de membros da equipe presentes.

Seria o elevado número de crianças por adulto em espaços restritos um fator

que compromete a qualidade da educação de bebês? Em alguns momentos do dia, como o horário das refeições e da soneca, que o número de adultos parecia insuficiente; havia 3 adultos para alimentar 10 bebês e prepará-los para a soneca. No berçário maior foi possível observar que havia 2 adultos para alimentar 17 bebês. Considerando-se que alimentar 7/8 bebês é uma tarefa desgastante torna-se possível refletir se este fato não poderia explicar a irritação da professora em certos momentos. As salas de atividades muito pequenas para o número de crianças não poderia desencadear mais conflitos e irritação junto às crianças? Este dado nos remete à falta de espaço físico para divisão dos agrupamentos como sendo um aspecto que demanda muita atenção do professor levando-o a se extenuar com mais facilidade. A escala ressalta que:

Espaço interno “suficiente” requer que a equipe pode circular para atender as necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, áreas separadas para troca de fralda e preparo das refeições) e que as crianças não estejam aglomeradas enquanto brincam. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotado (Escala para avaliação de ambientes de creches, p. 14).

O CEI foi construído com revestimento cerâmico na cor de tijolo e possui muitos locais para higiene das mãos. Estas características denotam a concepção higienista e sanitária de construções marcadas pela assepsia? O estilo da construção com o *pé-direito* alto, com blocos vazados para ventilação permanente, associado a paredes altas seria mais indicativo desta concepção?

Aspectos do ambiente, importantes em certa idade ou situação para a construção de certas habilidades ou significados, darão lugar a outros aspectos enquanto fonte privilegiada de desenvolvimento. Nas relações que são estabelecidas com a criança estão sendo atribuídos, negociados e modificados os significados das coisas e eventos que os cercam, de seus próprios comportamentos e formas de ser, na medida em que as interações envolvem papéis recíprocos, de relação com o outro.

Pessoa e ambiente constituem-se reciprocamente; ao desenvolver-se a pessoa constitui e transforma o ambiente. O papel do professor é preparar os espaços e os materiais, organizar áreas de experiência de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998), promover interações, estimular a criatividade, aguçar a curiosidade – ser *andaime* no processo educativo:

Após meia hora de brincadeira calma os conflitos começam a aparecer. A professora se queixa que meio dia é muito tarde para o almoço das crianças, as quais sentem sono e não comem direito. O ambiente está calmo e há barulho de choro ao fundo. V. come compulsivamente e outras crianças mostram dificuldade para comer toda a comida. A professora conta que algumas crianças ainda fazem suas necessidades fisiológicas na roupa, pois passam por processos complicados com a família, os quais as perturbam e as desestabilizam (CADERNO DE CAMPO, abril de 2009).

O processo do desenvolvimento envolve a construção recíproca de vários parceiros em interação, com seus respectivos papéis, habilidades, motivações, necessidades. É impossível falar em desenvolvimento linear de uma pessoa, pois se trata de um processo em que estão envolvidos múltiplos atores, com suas características e necessidades desenvolvimentais próprias.

Antes de passar por uma reforma no início de 2010, o CEI não atendia aos critérios de conforto térmico, acústico e de luminosidade. Havia lâmpadas ligadas em todos os espaços para que os ambientes não ficassem escuros. Com o pé-direito alto e tijolos vazados próximos ao teto que permitiam a ventilação e circulação do ar no interior da creche, os ambientes se tornavam muito frios. Os espaços foram concebidos para facilitar sua limpeza; para serem limpos com rapidez e facilidade. As paredes dos banheiros são revestidas com azulejos brancos, e nos corredores há um tipo de azulejo cerâmico que imita tijolos à vista.

Nenhuma criança poderia ficar confinada a um espaço que restringe severamente seus movimentos e atividades físicas por longos períodos (ex.: 30 minutos ou mais); não foi observada tal prática. Programas com extensão de pelo menos 8 horas por dia deveriam ter 1 hora de acesso a atividades físicas no espaço externo diariamente e este quesito foi contemplado. Como a área interna do berçário é pequena, e fica constantemente lotada, constitui um fator a ser discutido, pois o ambiente é agregado a uma área espaçosa externa que demanda manutenção, mas que pode ser usada pelos bebês.

Quanto ao mobiliário, deveria haver assento para adultos próximos à mobília adequada ao tamanho da criança (por exemplo, higiene/troca de fraldas, refeições e brincadeiras) que ajudassem o adulto a não curvar suas costas enquanto auxiliasse as crianças. Eventualmente, as professoras utilizam cadeiras pequenas para se sentarem, enquanto alimentam as crianças que estão sentadas em cadeiras altas de alimentação ou em mesas muito baixas. Tais arranjos utilizam móveis que são usados por bebês e

crianças pequenas e não parecem permitir boas condições de trabalho para o professor.

Cadeiras de tamanho adequado às crianças permitiriam que as mesmas se sentassem encostadas nas cadeiras e com os pés no chão (mas não necessariamente com toda a planta dos pés no chão). As mesas, de tamanho adequado às crianças, permitiriam que seus joelhos coubessem embaixo da mesa e que mantivessem os cotovelos confortavelmente apoiados na superfície da mesa. Cadeiras altas de alimentação ou mesas para alimentação em grupo, nas quais as crianças pequenas precisassem ser colocadas nas mesmas por um adulto, não foram consideradas de tamanho adequado às crianças pequenas.

O número de prateleiras abertas e baixas e/ou outro tipo de armário para guardar os brinquedos e armários foi considerado suficiente para os brinquedos acessíveis; apenas em uma sala de berçário havia brinquedos amontoados em um pequeno espaço. Não havia móveis pesados em um lugar no qual pudessem ser facilmente derrubados. Constatou-se resistência dos móveis em uso.

Há dois termos que costumam ser utilizados de forma equivalente quando se considera o espaço educativo: *espaço e ambiente*. Forneiro (1998, p. 230) afirma que a organização do espaço educativo pressupõe a definição das grandes questões sobre o espaço escolar: *O que é o espaço? Como é organizado? Como é utilizado? Como e quem o avalia?* Para a criança o espaço é ação, é exploração, é oportunidade:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é *grande, enorme* ou, pelo contrário, pequeno; é *poder correr* ou *ter que ficar quieto*, é esse lugar onde ela pode ir para *olhar, ler, pensar*. O espaço é *em cima, embaixo, é tocar* ou não chegar a tocar; é *barulho forte, forte demais* ou, pelo contrário, *silêncio, é tantas cores, todas juntas* ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI, 1982, p. 24 *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

O ambiente educativo abarca a dimensão temporal que responde pela frequência de sua utilização, a dimensão física que retrata a disponibilidade e organização do espaço escolar, a dimensão funcional e a dimensão relacional que juntas determinam as circunstâncias em que se usa determinado espaço e como o mesmo é utilizado (FORNEIRO, 1998). A organização dos ambientes educativos pressupõe que o professor tenha consciência de seu papel enquanto mediador das

ações educativas (VYGOTSKY, 1985), dos modelos e dos critérios de organização do espaço (DEWEY, 1979), bem como da função dos elementos condicionantes presentes na organização do espaço escolar (FOUCAULT, 2008).

O espaço composto pelos elementos dimensionais (embaixo e em cima, grande e pequeno, caixa) e relacionais (espaços de vida que permitem sentir, fazer, perceber) possibilita compreender, ver, conhecer, recordar. O ambiente, caracterizado pelas pedagogias da infância, agrega mobiliário, materiais, relações, tempo, currículo, estética (FORNEIRO, 1998, p. 230). O ambiente “fala, mesmo que nós nos mantenhemos calados, retrata nossa concepção de infância, criança e prática educativa: uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc.” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Solidária à organização do ambiente, a organização do tempo é fator de extrema relevância; tempo e espaço são solidários.

Rotinas de cuidado pessoal

A criança precisa compreender o que é o tempo através dos ciclos temporais que se repetem sistematicamente: “tudo nos fala do tipo de atividades que realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)...” (FORNEIRO, 1998, p. 232). Organizações cíclicas, com repetições sistemáticas de atividades de educação e cuidado; existe o tempo da acolhida, da roda, de brincar ao ar livre, de fazer atividade, de descansar, de organizar o dia.

Quanto à segunda subescala, *Rotinas de cuidado pessoal*, Campos e colaboradores (2010) avaliaram como inadequados os itens Refeições e lanches, Soneca e Práticas de saúde. Os 3 demais itens Chegada/partida, Práticas de saúde e de segurança foram avaliados como básicos.

Nesta pesquisa, os itens, Refeições e Lanches, Soneca foram avaliados como de boa qualidade. É possível refletir que a segurança, o cuidado corporal e prática de saúde se encontram comprometidos por oferecerem o mínimo de qualidade. A organização do tempo precisa ser orientada *para reforçar a segurança e a independência infantil* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998a, p. 154). A criança internaliza a *rotina* e organiza o tempo e as atividades de forma mais independente. A organização dos trabalhos na creche precisa comportar a atividade individual, a

tomada de decisões individuais, as realizações individuais mesmo apoiadas compreendendo atividades em grupos e a organização do espaço e dos materiais de trabalho.

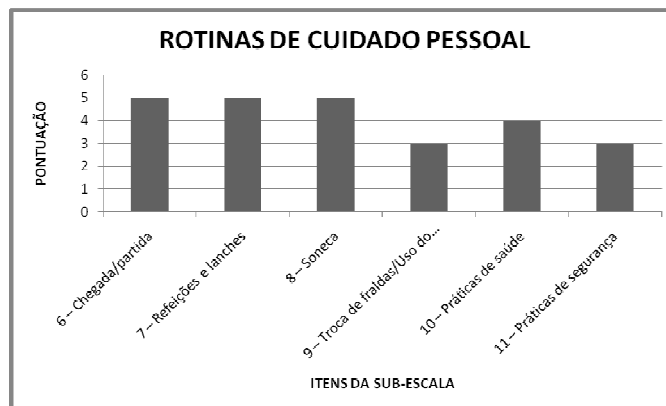


Gráfico 3 - Pontuação da subescala *Rotinas de cuidado pessoal*.

No que se refere à subescala *Rotinas de cuidado pessoal* prevalece o equilíbrio entre a mínima e a boa qualidade. A escala detecta o que a creche dispõe em termos de estrutura, mas não retrata o que está além do indicador. Neste sentido, há estrutura para que os grupos se alimentem adequadamente, porém como um grupo precisa esperar que o outro termine sua refeição o horário do almoço – por exemplo – é extenso e chega a comprometer mais de uma hora e meia do tempo destinado à refeição. É possível ponderar se os momentos mais estressantes da *rotina* não seriam os horários das refeições. Também é possível refletir se o número de adultos presentes não seria outro fator que poderia comprometer a qualidade das relações nestes horários e que pode desencadear situações de estresse.

Constatou-se que no que se refere aos indicadores *Troca de fraldas/uso do banheiro* e *Práticas de segurança* a qualidade alcançada encontra-se vinculada ao mínimo necessário. Ressalta-se que segurança é fator primordial e não pode estar comprometido em ambientes destinados a bebês. Para dormir, as crianças maiores espalham os colchões pelo chão da sala de aula; a excessiva ventilação dos ambientes faz com que a temperatura percebida no ambiente interno seja inferior àquela percebida nos espaços externos.

Se uma criança tivesse dificuldade ou em deixar os pais irem embora ou em deixar a creche na hora da saída, este problema precisaria ser tratado com firmeza e

calma. Os pais poderiam ficar algum tempo na sala, quando levassem e buscassem as crianças caso quisessem trocar algumas informações ou pedir esclarecimentos. A equipe tinha oportunidade de conversar com os pais na hora da saída, e se fosse preciso mais tempo a família seria convidada a acompanhar o professor a um espaço mais reservado e tranquilo. Os pais recebiam um registro escrito sobre o dia da criança quando esta adoeceu ou se machucou; geralmente as trocas foram orais.

No que diz respeito à alimentação, é preciso ter clareza de que as necessidades calóricas variavam bastante de uma criança para outra. Foi interessante observar que a quantidade de comida, por refeição, oferecida às crianças foi sempre a mesma. Tal consideração torna possível a reflexão: o considerável desperdício de comida ao final do dia não seria reduzido se as diferenças individuais fossem consideradas no momento em que os pratos são montados? Algumas crianças precisaram comer um pouco mais e pediram para *repetir* enquanto outras não conseguiram comer a metade do que lhes foi servido.

Na escala, há a afirmação de que o número de crianças em um grupo bem pequeno dependeria da idade e habilidades das crianças. Bebês menores deveriam ser alimentados individualmente. Para bebês maiores, um pequeno grupo seria no máximo de 2 a 3 crianças; para crianças pequenas, um pequeno grupo seria no máximo de 6 crianças.

As crianças na educação infantil irão passar por etapas bastante definidas ao longo de sua educação em creches: berçário I, berçário II, mini-grupo I e mini-grupo II. O bebê precisa de atenção mais focada e de cuidados mais específicos por ainda não ter autonomia para se locomover e desenvolver as atividades de rotina; na creche irá ingressar no chamado berçário. Após adquirir domínio locomotor passará a frequentar o berçário maior.

Grosso modo, quando a criança começa a deixar as fraldas e já se locomove com desenvoltura passa a frequentar o mini-grupo. Neste agrupamento, irá aprender a usar o banheiro, desenvolverá o controle motor recém adquirido e ampliará o domínio da linguagem oral. Quando alcançar o desenvolvimento destas habilidades passará a frequentar o maternal I e por volta dos dois anos passará a frequentar o maternal II.

Como o número de crianças por professor foi considerado alto, algumas crianças precisaram ser tratadas, pois não havia tempo hábil para atenções individualizadas. Bebês e crianças pequenas, que poderiam se sentar independentemente e segurar as mamadeiras, poderiam se alimentar sozinhos, mas

este fator não excluiu a supervisão adequada do adulto. Contudo, a atenção/orientação a crianças de forma pontual, face do alto número de crianças por professor – média de 8 crianças de 2 anos – ficou comprometida.

Bebês e crianças pequenas não deveriam receber refeições em ambientes em que muitos grupos de crianças estivessem se alimentando em conjunto, como um refeitório. Não foi o caso de grupos diferentes se alimentarem em um mesmo horário, porém os maiores esperaram por longos períodos até chegar o momento da sua refeição e o ambiente se manteve com alto índice de ruído por todo o período das refeições.

Tanto merendas como refeições precisariam ser nutritivas. Água potável deveria ser oferecida entre refeições para as crianças que comem alimentos sólidos. *Supervisão adequada* requereu que todo membro estivesse atento e que não deveria segurar nos braços nenhuma criança que estivesse comendo/bebendo.

Ouvindo e falando

No que diz respeito às *subescalas* Ouvindo e falando e Atividades, é possível destacar os aspectos da linguagem e do conhecimento diversificado. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998a) uma das atividades do professor é preparar o contexto cuidadosamente e é papel do adulto criar situações que desafiem o pensamento da criança, provoque a vontade de conhecer e descobrir. Não se pode conceber uma condução espontaneísta da atividade educativa como foi observado no CEI.

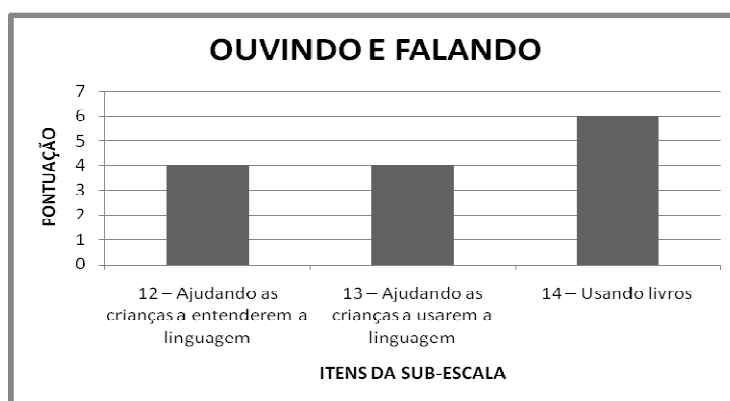


Gráfico 4 - Pontuação da subescala *Ouvindo e falando*.

É possível afirmar que há livros em quantidade e qualidade necessárias, e este

número faz com que este indicador, *Usando livros*, seja pontuado em 6 – próximo do nível excelente de qualidade. Porém, no que diz respeito às interações, *Ajudando as crianças a entenderem a linguagem e Ajudando as crianças a usarem a linguagem*, verifica-se que a qualidade fica próximo do que é considerado mínimo. Campos e colaboradores (2010) encontraram justamente o contrário em sua pesquisa a nível nacional: o item Usando livros foi avaliado como inadequado e os 2 demais itens como adequados.

O número de livros requerido é baseado no número máximo de alunos por sala de aula diariamente, e não no número de crianças presentes em um dia em particular. Foram necessários mais que 3 livros acessíveis por criança, todos em boas condições de conservação ou que necessitem de pequenos reparos.

Boas condições significou que o livro possuía capa intacta e páginas sem rasgos e rabiscos ou folhas arrancadas. Foram aceitos problemas menos significativos (pequenos rasgos, pouco rabisco, marcas de mordidas), que não interferem no uso do livro. *Uma ampla seleção* incluiu livros sobre pessoas de diferentes raças, idades e habilidades; animais; objetos familiares; rotinas familiares sem ser violento ou assustador.

Variiedade significou que havia materiais que variavam na cor, no tamanho, na forma, na textura, no som produzido, na ação, que requeriam diferentes habilidades tais como agarrar, mexer, virar, puxar, empurrar, tocar com o dedo, ajuntar, segurar em pinça, rabiscar.

Atividades

No que se refere à subescala *Atividades* é possível destacar que o indicador *Brincadeiras de faz-de-conta* foi avaliado como excelente, porém ressalta-se que a escala considera aspectos estruturais e não as relações estabelecidas.

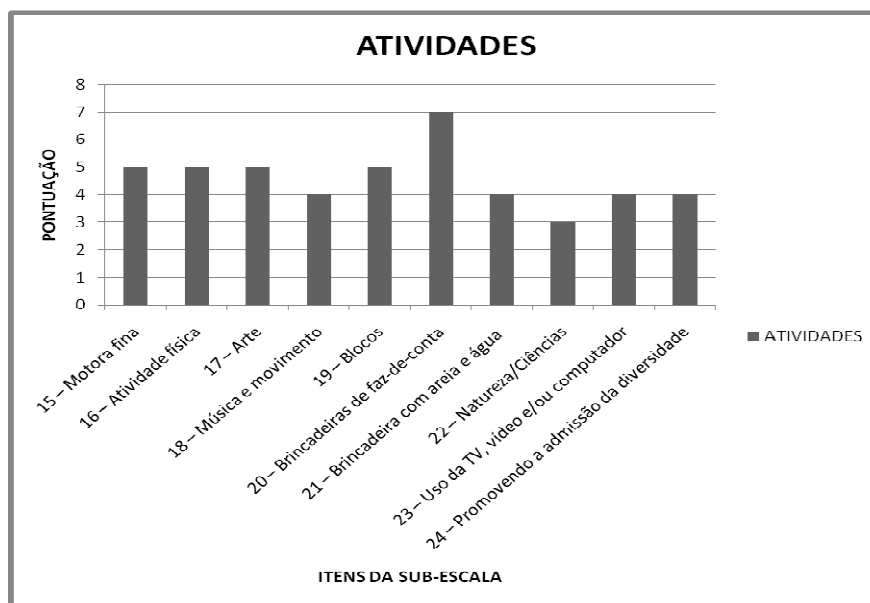


Gráfico 5 - Pontuação da subescala Atividades.

Os indicadores *Motora fina*, *Atividade física*, *Arte* e *Blocos* foram avaliados como bons. Porém, os indicadores *Música e movimento*, *Brincadeiras com areia e água*, *Uso da TV, vídeo e/ou computador* e *Promovendo a admissão da diversidade* foram pontuados próximos ao mínimo necessário, sendo que o indicador *Natureza e Ciências* foi avaliado como mínimo. Com relação a este item, é possível ponderar se tal avaliação não seria decorrente da compreensão ainda limitada da abrangência da educação infantil. Considera-se também se não seria importante considerar como as crianças se sentem motivadas ao investigar o mundo que as cerca.

Na pesquisa conduzida por Campos e colaboradores (2010) todos os itens desta subescala foram avaliados como inadequados, apresentando as médias mais baixas de toda a escala.

Quando a motivação é alta não há distância entre a pessoa e a atividade, e as intervenções das professoras variam no sentido de suas respostas às iniciativas das crianças. No caso de CEI, em certos momentos, as respostas não pareceram evidenciar empatia com as necessidades infantis traduzidas por segurança, atenção e suporte emocional. Tais ações não deveriam ser previstas no planejamento e organização das atividades? Oliveira-Formosinho (2000), afirma que a “organização aprendiz fomenta grupos aprendizes, fomenta uma comunidade total de aprendizagem, é uma instituição cívica que permite que todos os profissionais

aprendam, qualifiquem-se e tenham, assim, impacto nas crianças e nas famílias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 35).

Esse processo permite que os horizontes sejam alargados, que novos pontos de vista sejam considerados, que outros caminhos sejam descobertos – é tornar o ato de aprender dinâmico e criativo. Segundo Kishimoto (2007a) quando as crianças brincam juntas há a construção de significados e experiências. É o que se denomina cultura lúdica ou cultura infantil. Porém, é preciso ter claro que os jogos e os brinquedos não são neutros, mas são impregnados de ideologia, de valores determinados pelas grandes corporações que reproduzem as diferenças sexuais fortemente caracterizadas por comportamentos estereotipados (BROUGÈRE, 1999; 2004; SANNTOMÉ, 1999, STEINBERG; KINCHELOE, 2001), bem como o que se aprende a brincar.

Tais considerações são instrumentos de controle e domínio dos corpos das crianças e dos adultos, presentes na figura de adultos autoritários e dominadores que não permitem que as pessoas escolham, façam experiências, que aplicam regras e limites com rigidez e não negociam; neste processo tem-se adultos que não encorajam a criança a ter ideias, a assumir responsabilidades nem fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fizeram (LAEVERS, 1994).

Durante o jantar do berçário é possível escutar gritos das pessoas e a professora 2 se mostra extremamente brava com as crianças. Mais tarde ela pede para sair mais cedo devido a problemas pessoais (CADERNO DE CAMPO, abril de 2009 – grifos nossos).

A organização do tempo proporciona aos pequenos a oportunidade para trabalhar em diversos ambientes e de organizar seu tempo expondo suas intenções e tomadas de decisão. Essa prática permite que a criança tome consciência do tempo decorrido para realizar determinada atividade, como fazer um desenho, e se organize sem que o adulto tenha que lhe dizer o que fazer o tempo todo. Porém, ao acompanhar os momentos de brincadeira é possível constatar que a criança brinca e que o professor observa, de longe, para intervir quando necessário.

Há mais de duas áreas de atividade ativa usadas com crianças; pontuou-se este indicador baseando-se naquilo que as crianças normalmente faziam nestas áreas externas. As crianças estavam vestidas de maneira apropriada e foram levadas para

fora para brincarem na área externa, exceto nos poucos dias chuvosos e/ou com baixas temperaturas.

O espaço externo precisaria ser de fácil acesso para os adultos e crianças do grupo levando-se em consideração tanto as crianças cujo desenvolvimento se dá de maneira típica, como aquelas com necessidades especiais. As exigências para o acesso variaram de acordo com a capacidade das crianças e adultos que regularmente fazem parte do programa. Crianças de dois anos não precisariam estar separadas de crianças pré-escolares para pontuar, a não ser para segurança no acesso a experiências e atividades físicas próprias para esta idade devido à presença de crianças mais velhas.

Tendo em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências práticas com o mundo real, o uso de TV, vídeo e computador não seria recomendado? Como novos produtos audiovisuais são constantemente desenvolvidos, considera-se todos os materiais ou equipamentos audiovisuais usados com as crianças; materiais em DVD e jogos eletrônicos foram considerados para a pontuação, bem como programas de rádio.

Um *lapso momentâneo na supervisão* significou que a equipe estava no espaço usado pelas crianças, mas não pôde ver, ouvir ou chegar até as crianças ou não estava prestando atenção nas crianças por um período menor que 1 minuto. Nenhum lapso momentâneo na supervisão poderia ocorrer quando o risco de perigo era alto. Houve poucos lapsos momentâneos na supervisão e não pontuou-se o indicador durante as 3 horas de observação.

Interação

A subescala *Interação* foi avaliada como de boa qualidade. Embora os indicadores *Interação equipe-criança* e *Disciplina* estejam no patamar mínimo de qualidade, a *Interação entre pares* alcançou nível de excelente qualidade; ressalta-se que a escala considera os aspectos estruturais. Campos e colaboradores (2010) avaliaram todos os itens desta subescala como no nível adequado de qualidade.

Para pontuar não foi necessário que as interações ocorressem com frequência, mas com regularidade durante brincadeiras e rotinas, e todas as crianças precisariam participar destas interações. Responder de maneira solidária significou que a equipe notou e considerou os sentimentos da criança, mesmo que as emoções demonstradas pudessem ser consideradas pouco aceitáveis, tais como raiva ou impaciência. Os

sentimentos deveriam ser aceitos, mas comportamentos inadequados, como bater ou jogar coisas, não deveriam ser permitidos.

Responder de forma solidária deveria acontecer na maioria dos casos, mas não necessariamente sempre. Se as crianças se mostrassem capazes de, rapidamente, resolverem pequenos problemas, a resposta do professor não seria necessária; se pequenos problemas persistiram e foram ignorados, ou se a equipe respondeu de maneira negativa, este indicador não foi pontuado.

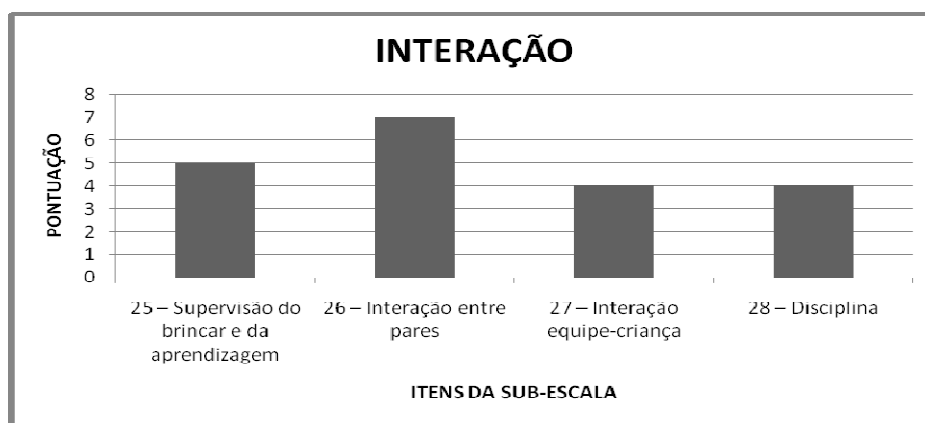


Gráfico 6 - Pontuação da subescala *Interação*.

É possível afirmar que quando o professor adota um tom de voz positivo, faz gestos corporais receptivos e estabelece contato visual com os pequenos sendo carinhoso, afetuoso, respeita, valoriza, encoraja, elogia a criança, mostra empatia com suas necessidades e preocupações, a ouve e faz com que ela tenha confiança em si mesma e nos outros. Mas, é possível argumentar que se esta conduta depende do adulto, ou se é produto de uma ação complexa que integra fatores como estresse laboral, o número de crianças por professor e a *rotina* exaustiva que desencadeia problemas de saúde, tal prática ficará comprometida:

Antes de contar a história A. guarda os brinquedos espalhados por V. Professora dá sinais de exaustão e se cansa do transtorno; reclama que está sozinha. A professora, muito cansada, afirma: “... não é verdade, se está de auxiliar, tem que auxiliar?! Meu Deus me ajude, me dê uma luz!”. O grupo impaciente espera pelo jantar. ...L. e D. permanecem fazendo bagunça e a professora se mostra aliviada com a chegada dos pais/responsáveis de ambos; se despede de forma distanciada e pede que ambos voltem mais calmos no próximo dia. Ela reclama da “voz”, pois o problema com a acústica e nível de ruído – ainda que neste momento baixo (CADERNO DE CAMPO, abril de 2009 – grifos nossos).

As ações não foram frequentemente marcadas pelo tom de voz negativo, frio e distante. Mas se o adulto não demonstra empatia às necessidades e preocupações da criança, fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente, critica-lhe, rejeita-lhe, não lhe respeita, não lhe ouve e nem lhe responde, é possível dizer que a relação entre ambos está prejudicada? O que pode levar um professor a interagir com o grupo desta forma? Após uma jornada de 13 ou 14 horas de trabalho e deslocamento, a energia do início da manhã é diferente da disposição do final da tarde; após alguns dias mergulhados neste ciclo intenso, pode-se levantar sentindo muito cansaço. É possível explicar o cansaço manifesto da professora por estes fatores, mas o que pode ser feito, em termos de ações e modificações estruturais, para minimizar esta prática extenuante? Certamente, o professor não pode ser responsabilizado por questões que dizem respeito à estrutura do CEI.

Esses fatores podem implicar o distanciamento do adulto das ações infantis; prevalecendo a concepção da criança como objeto, como ser inacabado, como *tabula rasa*. Partindo do pressuposto de que a criança é uma pessoa e que na creche, depende do professor para aprender, que se constrói pela interação significativa com o meio e com os outros para conhecer, é possível compreender a extensão da necessidade da mediação do professor quando se defende educação de qualidade para bebês e crianças bem pequenas.

A reunião passiva do grupo de crianças para ouvir o professor ou ver TV e não brincar como colorir folhas com desenhos não foi considerado. *Rotinas* que privilegiaram demais as brincadeiras também não foram pontuadas. A organização da *rotina* causou dificuldades/distração para as crianças devido ao número reduzido de professores no momento da observação. Em alguns momentos as crianças tiveram que esperar mais do que 3 minutos por não haver nada para fazer, o período de espera resultou em problemas ou perturbações para as crianças, as quais se mostraram irritadiças e chorosas.

Estrutura do programa

A subescala *Estrutura do programa* apresentou maior comprometimento do nível de qualidade. O que falta na programação do CEI? Talvez seja possível afirmar que falta orientação, objetivos, avaliação para definição de trajetos e metas, formação continuada centrada nas necessidades educativas das crianças. Campos e

colaboradores (2010) avaliaram apenas o item 29 – Programação – como no nível adequado de qualidade, exatamente o contrário do que foi avaliado neste estudo. Os pesquisadores caracterizam os demais itens da subescala com inadequados, diferindo em parte do que foi avaliado no CEI.

Nesta subescala o item *programação* foi pontuando como inadequado (1) e incita a análise da relação entre currículos e programas. Discutir e avaliar o programa da educação infantil é uma ação que compete exclusivamente ao CEI independentemente e não tem relação com reformas ou com a falta de espaço, de materiais e de recursos humanos; não dependem de políticas públicas que não estão atentas a estas necessidades pontuais. A intervenção é da creche; é preciso parar e considerar os objetivos do CEI na educação de bebês e crianças bem pequenas. A questão curricular e de programação depende da equipe para definir objetivos, metas e como tais metas serão implementadas com os bebês e as crianças pequenas.

Para isto é preciso ter clareza da programação ao longo dos anos, do percurso que a criança fará na creche desde seu ingresso até 3 anos de idade. É necessário que a equipe conheça as etapas do ciclo vital e as necessidades do desenvolvimento das crianças para definir o que é característico do berçário, do mini-grupo, quais são as atividades necessárias a determinado grupo de crianças, qual a sequência de programas que as crianças irão experimentar.

É possível ponderar se na área educacional ainda prevalece uma concepção equivocada de que fazer a programação é se valer de pedagogias transmissivas. Dispor de programação é prever, com antecipação os recursos, materiais, espaços e tempos de possíveis experiências que as crianças poderão usufruir ao longo do dia, semanas, meses, anos, em todo seu percurso na creche. É ter clareza de quais oportunidades educativas as crianças podem ter em cada etapa de sua vida. Não se pode coadunar com uma prática docente espontaneísta.

O programa da creche aparenta não compreender um lugar e um tempo que demanda a presença e a participação da criança pequena e oferece uma proposta pedagógica que se vale da experiência diversificada para favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens. Foi possível verificar o desenvolvimento de projetos individuais, mas sem a orientação das ações. Alguns dos encontros de formação ocorrem sem intencionalidade e sem o devido direcionamento, parecia não haver clareza dos objetivos, dos percursos, das propostas. Se houvesse clareza dos aspectos que demandam intervenções pontuais haveria avanços mais significativos na

prática educativa.

O que os projetos e os registros, a documentação analisada na unidade revelam? Não foi encontrado um documento que descrevesse o programa ou o percurso curricular da criança na creche. Corroborando a prática centrada na organização do ambiente não foram apresentadas as metas da instituição, nem os objetivos propostos para cada agrupamento nos momentos de coleta dos dados. Sempre houve uma defesa à prática docente da creche, mas não das intenções, dos objetivos, dos percursos. Essa é uma tarefa que as professoras e a equipe de gestores têm que enfrentar como desafio para a elevação da qualidade na creche. Currículos e programas não podem ser impostos, precisam ser construídos no cotidiano, no contexto, com as crianças, pais e os profissionais e a comunidade. O currículo nasce no contexto, tem raízes no contexto¹³.

A proposta da educação infantil precisaria contemplar experiências que ampliassem as possibilidades comunicativas pelo uso de diferentes linguagens tendo em vista que a criança se expressa de formas diferentes e que a linguagem oral é apenas uma delas. Compete aos professores favorecerem a mediação da exploração, da expressão da curiosidade, do questionamento e do conhecimento das crianças em relação ao mundo, ao tempo, ao espaço e à natureza. Tal prática não foi observada e não há valorização das diversas linguagens, tão pouco seu estímulo.

Richter e Barbosa (2010. p. 88) afirmam que na atualidade os estudos de *Stenhouse* e *Goodson* favorecem o desenvolvimento de um currículo que contribui para o “encontro entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche”. De acordo com as autoras o currículo pode estar baseado em dois modelos distintos. O primeiro dá ênfase aos processos, ao desenvolvimento de estratégias de ensino, sendo concebido como intercâmbio entre cultura, pesquisa e aperfeiçoamento dos professores (STENHOUSE, 1991).

Segundo este autor, currículo e desenvolvimento docente caminham juntos e a autonomia profissional é a base da qualidade educativa. Esta prática demanda “um trabalho em colaboração - participativo de uma comunidade profissional - e supõe negociação de procedimentos para ampliar a compreensão, avaliar e desenvolver propostas. A indagação torna-se o instrumento principal da ação docente”

¹³ Estes termos são utilizados pela professora Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto em suas orientações sobre este estudo.

(STENHOUSE, 1991, p. 243).

O modelo propõe a mudança no enfoque do currículo de prescrição para narração, de aprendizagem cognitiva prescrita narrativa de gerenciamento da vida, reivindicando a centralidade do envolvimento entre alunos e professores. Para Goodson (2008, p. 152), o sentido curricular encontra-se na manutenção da história de vida que é decorrente do aprendizado narrativo, é “o aprendizado que demanda modalidades diferentes de planejamento e de pesquisa para a compreensão dos processos de aprender que passam a relacionar-se com as necessidades e os interesses dos envolvidos no processo”. Defende-se que estas duas abordagens precisam ser incorporadas à prática docente da creche.

A proposta curricular, neste sentido, pode possibilitar às crianças um ambiente de educação coletiva que amplia os padrões de referência e permite o reconhecimento das diferenças. Assim, pela exploração e pelos movimentos, a percepção e o conhecimento do mundo e do próprio corpo pode ocorrer de forma intensa e prazerosa. Tal prática favorece a apreciação, a interação e o progressivo domínio das crianças das várias formas de expressão oral e escrita, assim como seu convívio com diferentes gêneros orais e escritos bem como com as manifestações de música, cultura popular, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

De acordo com Richter e Barbosa (2010, p. 90) se “currículos prescritivos, universalizantes e lineares podiam ser viáveis numa sociedade moderna, isto é, não inclusiva, com valores sólidos, eles se tornam impossíveis na contemporaneidade” e pode-se pensar a educação infantil como encontro, acompanhamento, hospitalidade e acolhimento do outro em sua alteridade.

Assim, as propostas de Stenhouse e Goodson surgem como alternativa para se pensar o currículo para bebês que valorize suas interações com o mundo “ao priorizarem a função docente como envolvimento colaborativo e a narratividade como processo de interlocução para a construção de histórias de vida compartilhadas” Richter e Barbosa (2010, p. 90).

Desta forma, defende-se que compete aos professores, junto às crianças e às famílias, construir no espaço educacional um programa que favoreça experiências provocativas nas diferentes linguagens as práticas sociais e culturais de cada comunidade, pois as crianças pequenas solicitam dos professores uma pedagogia “sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço

coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Estes pressupostos seriam os alicerces do currículo que foi concebido como conjunto sistematizado de práticas corporais, culturais, e sociais, no qual se articulam as experiências e os saberes das crianças, de suas famílias, dos professores, da comunidade com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente elaborado. Entendendo que a função da creche também é favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas o contato com a sociedade através das práticas sociais, da cultura, das linguagens para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos e construir narrativas comuns.

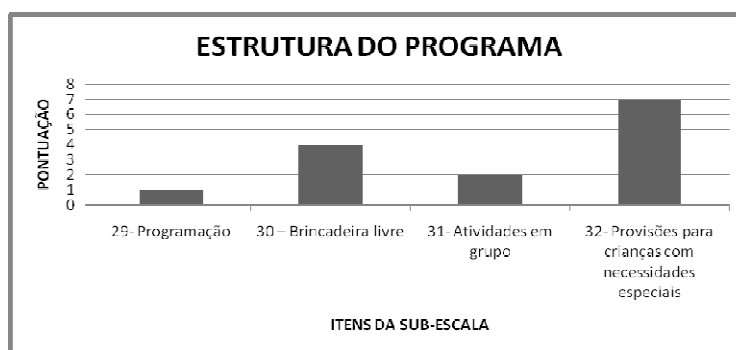


Gráfico 7 - Pontuação da subescala *Estrutura do programa*.

Estrutura do programa, sexta subescala, apresentou as diferenças significativas entre os indicadores. O indicador *Provisões para crianças com necessidades especiais* alcança a mais alta pontuação em detrimento do indicador; vale afirmar que este indicador não foi avaliado, pois não se aplicava à avaliação, uma vez que não havia criança com necessidades educacionais especiais. O indicador *Programação* foi avaliado como inadequado. O indicador *Atividades em grupo*, também avaliado como inadequado, está muito distante do indicador *Brincadeira livre*, avaliado como de mínima qualidade. Estes quesitos comprometem diretamente a qualidade da educação infantil.

Parte do processo de formação dos professores de crianças pequenas está atrelada à autonomia da formação, ao levantamento de possibilidades e à elaboração de propostas calcadas no processo democrático. Tais profissionais são capazes de

elaborar propostas pedagógicas pertinentes ao seu contexto social, histórico e cultural; o processo de formação regular favorece a integração dos conhecimentos – teóricos e práticos – ao percurso de desenvolvimento profissional, este entendido como crescimento pessoal no contexto de desenvolvimento profissional (CAMPOS, 2002).

Vale destacar que as professoras compreendem que é necessário à prática educativa, composta por momentos distintos, porém indissociáveis, saber planejar, executar, observar, acompanhar, avaliar. Esta prática possibilita identificar e gerenciar os problemas e limitações detectados na ação docente. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a prática reflexiva e o processo dialógico da práxis pedagógica com o modelo curricular, são condições para a construção do modo de educar crianças pequenas, e pequenininhas, em ambientes coletivos. Na concepção da autora, “o modelo curricular situa-se a nível do processo ensino-aprendizagem”, ou seja, busca equacionar a educação infantil com as especificidades da creche.

As elevadas pontuações nas subescalas *Interação* retratam a clareza que as professoras têm do quanto é necessário ter clareza de que as necessidades educativas das crianças estão relacionadas ao desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo. Entendendo que é preciso haver equilíbrio entre estas três modalidades do desenvolvimento defende-se um ambiente organizado de forma a favorecer eventos de letramento em níveis diferenciados, que estimule a exploração do ambiente, que priorize as interações diversas bem como a construção da identidade.

Contudo, o tamanho do grupo dependeu das características das crianças no grupo e da natureza da atividade em execução, bem como do número de professores disponíveis. Algumas crianças se mostraram entediadas, infelizes, desinteressadas ou desocupadas devido ao tamanho do grupo e à ausência de professores para que o grupo pudesse ser dividido. A supervisão não foi descuidada, mas novos materiais ou experiências raramente foram somados às oportunidades de brincadeira espontânea livre nos momentos da observação e faltaram organização e empenho dos adultos para com as atividades das crianças. Um fator observado foi o fato da auxiliar falando ao celular, ou permanecer alheia às atividades das crianças, quando da ausência do professor para higiene das crianças, colocando-as em claro risco.

Geralmente têm que participar significou que as crianças foram rotineiramente forçadas, ou fortemente encorajadas, a participar das atividades em grupo diariamente, mesmo se mostrassem sinais de se preparar para deixar o grupo, sentindo-se entediadas ou frustradas, interessadas em outras coisas ou infelizes.

Observou-se que nem todas as crianças que participaram da atividade em grupo mostraram interesse, engajamento e satisfação óbvia. Constatou-se reações negativas quando alguma criança que não desejava participar da atividade em grupo ou que não atendia às expectativas da equipe de ter um comportamento submisso nos momentos da atividade em grupo.

As reuniões da equipe envolveram o diretor e/ou o coordenador e ocorreram sempre uma hora antes do início das atividades para o período da manhã, e uma hora após o término das atividades para o período da tarde. Quanto ao treinamento em serviço, o qual requer a participação de toda a equipe, ocorreu mais de 2 vezes em oficinas, encontros de formação com participação de docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Pais e equipe

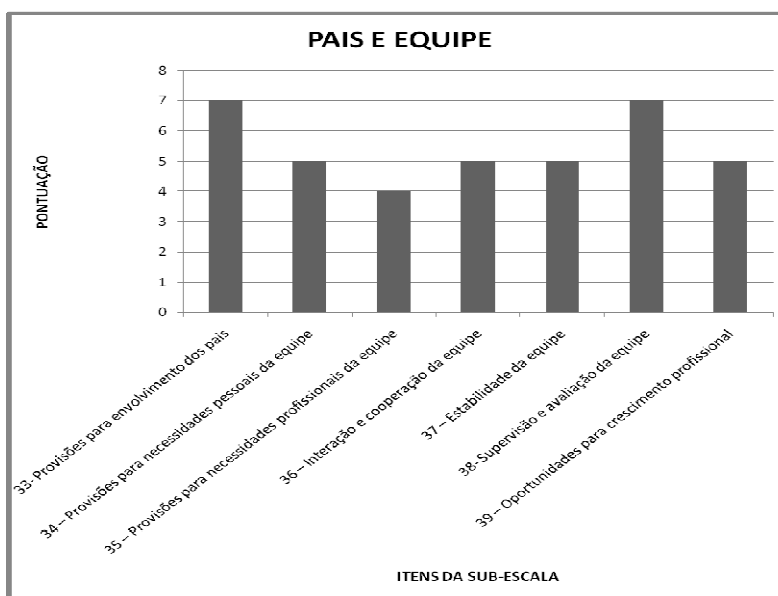


Gráfico 8 - Pontuação da subescala *Pais e equipe*.

No que tange à última subescala, *Pais e equipe*, pode-se constatar claramente uma tendência que oscila da boa qualidade para um nível de excelente qualidade uma vez que os indicadores *Provisão para o envolvimento dos pais* e *Oportunidades para o crescimento profissional* alcançam as mais altas pontuações, e somente o indicador *Provisões para necessidades profissionais da equipe* fica próximo ao nível mínimo de qualidade.

Na pesquisa nacional conduzida por Campos e colaboradores (2010) as médias variam do inadequado ao nível adequado de qualidade. Foram considerados como inadequados os itens Provisões para envolvimento dos pais e Provisões para necessidades profissionais da equipe. Os itens Provisões para necessidades pessoais da equipe, Estabilidade da equipe, Supervisão e avaliação da equipe e Oportunidades para crescimento profissional foram avaliados como no nível básico de qualidade. O item Interação e cooperação da equipe atende ao nível adequado de qualidade.

As creches estão sempre marginalizadas no que diz respeito à formação prévia e continuada, à aquisição de móveis e materiais. Até mesmo “o brincar como envolvimento da criança nas temáticas do cotidiano ou na partilha de situações imaginárias, com parceiros de brincadeiras, não encontra eco entre os professores devido à falta de formação” (KISHIMOTO, 2009, p. 454).

A formação de gestores e professores em contexto formativos externos à unidade é necessária para que se possa discutir a prática na educação infantil com outros parceiros iguais para reflexões críticas e avanços na prática. Kishimoto (2007c, p. 253) destaca que “Bruner volta sua atenção para as primeiras ações intencionais do bebê, as quais denomina saber-fazer. Para designar a integração dessas ações, usa o termo competência...”. De acordo com a autora as pesquisas deste teórico têm impacto na prática pedagógica por auxiliar as professoras na reflexão da necessidade de se oferecer um espaço físico com áreas e materiais estimulem a criança a tomar iniciativas.

Desta forma, as professoras podem favorecer o desenvolvimento de competências, as quais são adquiridas no primeiro ano de vida, e de acordo com Bruner (apud KISHIMOTO, 2007c, p. 253) podem ser divididas em cinco categorias: “1) alimentação; 2) percepção ou atenção; 3) manipulação do ambiente; 4) locomoção e 5) interação com membros da espécie. A autora (idem, p.253) afirma que para o teórico “as categorias cobrem o raio de ação da criança e podem servir como instrumento de observação da criança em instituições infantis”.

Neste sentido, compete às professoras organizar o ambiente educativo da infância de forma que o conforto ambiental seja preservado e que não haja excesso de fontes significativas que possam distrair a atenção dos pequenos. A organização do ambiente educativo permite que a professora observe a criança, compreenda que o bebê processa as informações sobre o mundo que o cerca e procura compreendê-lo, e desta forma proponha desafios que instiguem seu desenvolvimento.

Kishimoto (2007c, p. 257) ressalta que

a aprendizagem é um ato de motivação e descoberta, tendo como molas propulsoras o prazer e o desejo de ir além da informação dada... Somente a atitude de refletir sobre as próprias ações (*self-loop*), a construção de concepções e a utilização de informações adquiridas anteriormente possibilitam a descoberta de soluções. O aprender só tem significado, quando se constrói, o que implica descobrir (Bruner, 1973). Aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo.

Só quando a criança é concebida como sendo competente é que é possível ao professor atuar como mediador no processo de educar crianças pequenas e bebês. O foco da prática docente passa a se dirigir para interações que podem ser travadas no ambiente educativo que é organizado para favorecer a aprendizagem pela descoberta.

Pode-se diferenciar três níveis distintos de qualidade de acordo com a escala (BAIRRÃO, 1997). Valores inferiores a 3 indicam um nível de má qualidade e a inexistência de condições mínimas em relação a questões de segurança, higiene, desenvolvimento da autonomia e de interações entre coetâneos e adultos. Valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 indicam um nível de qualidade suficiente com a existência de condições mínimas dos itens da escala e valores iguais ou superiores a 5 indicam condições de desenvolvimento adequadas.

É possível detectar pontos de boa qualidade como *Atividades e Interação*, mas é possível perceber que a subescala *Estrutura do programa* é a que apresenta a menor média na pontuação. As médias das subescalas também não mantêm organização linear. Este dado corrobora as pontuações dos itens da escala, gráfico 7, no qual as menores pontuações são atribuídas aos indicadores *29 Programação*, *30 brincadeira livre* e *31 Atividades em grupo*. Contudo, cabe ressaltar que os itens avaliados são focados e não abarcam as especificidades do CEI. A limitação na avaliação com o uso da escala fica evidente pela ausência de relação entre os itens e por esta razão aparecem as incoerências na avaliação como, por exemplo, a boa estrutura para brincar e a baixa pontuação da brincadeira livre.

4.2 Qualidade na educação infantil e formação em contexto – à procura de relações

Defende-se a prática docente na educação infantil na qual o adulto “cria

possibilidades para a aprendizagem” (KISHIMOTO, 2007c, p. 265-266). Para atuar como mediador, ou *andaime* como afirma Bruner, é necessário que o professor seja formado em contextos interno e externo. A formação permite que o professor da infância compreenda a dimensão e a complexidade da educação infantil. Esta prática favorece a reflexão da necessidade de usar abordagens diversas na educação da infância em decorrência da diversidade e da pluralidade que caracterizam as pessoas; esta conduta permite que as crianças se expressem e sejam consideradas no processo educativo.

Para Bruner (apud KISHIMOTO, 2007c, p. 269) “a equidade só é possível com qualidade, expansão e universalização da educação”. A mesma autora destaca ainda

A equidade representa a oportunidade a todas as crianças no âmbito da diversidade... uma educação que busca a equidade depende de objetivos postos, como educação para todos (universalidade), educação de qualidade (diversidade) e recursos financeiros. Para Bruner, depende ainda da compreensão da complexidade dos objetivos educacionais (p. 268).

Cabe destacar que o ato de educar é orientado pela definição de objetivos educacionais. Quando o professor concebe a criança como competente, autônoma, abre espaço “para a sua manifestação por meio do protagonismo, da pró-atividade e da auto-estima de cada ser humano” (KISHIMOTO, 2007c, p. 268). Neste sentido, a autora, apoiada em Bruner, defende que “educar com qualidade é correr riscos, é indagar, é interpretar, é abrir-se para a mudança, porque, no mundo contemporâneo, a mudança é a norma (*idem*)”.

Só é possível indagar, interpretar, mudar quando o contexto torna-se significativo e é preciso considerar avanços. Esta postura é decorrente da prática avaliativa, diagnóstica; é produto da avaliação contextualizada. Quando o professor se vale do paradigma contextual de avaliação, com a intenção de educar de forma eficiente e significativa, pode refletir, observar para adequar sua prática às necessidades das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 48).

A organização do ambiente educativo é retrato da intencionalidade do professor que comporta ações integradas de organizar o grupo, o espaço, o tempo, as relações com os pais e outros parceiros educativos. Esta prática se apóia no processo de avaliação sistemática e contextualizada que procura compreender como se desentola a aprendizagem em determinado contexto educativo considerando as

dimensões da qualidade. Neste sentido, é preciso considerar avaliação e desenvolvimento da qualidade como práticas indissociáveis.

Entendendo o processo de avaliação em sua complexidade, de forma integrada, englobando a observação de todos os fatores do contexto educacional, a discussão da qualidade pode ser entendida como formação de profissionais para atuar na Educação Infantil. O processo de avaliação precisa ser partilhado, democrático, colaborativo. Para tal, é necessário conceber a criança como vertente da prática e como um dos focos da avaliação institucional. Kishimoto (1999) afirma que:

Pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil. O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional qualificada (KISHIMOTO, 1999, p. 74 – grifos nossos).

A autora ressalta aspectos fundamentais que permeiam a educação infantil de qualidade: política *pública (sic)* de formação profissional, o questionamento das concepções de criança, infância e educação infantil calcados na reflexão crítica e analítica dos conceitos, a especificidade da prática docente com bebês e crianças pequenas e a formação genérica e generalista que não contempla o contexto em foco.

O eixo de articulação entre os conceitos defendidos é a polissemia do conceito de qualidade em detrimento das perspectivas dos atores sociais. Oliveira-Formosinho (2001, 2008) afirma que o problema central da qualidade na educação da infância está relacionado a quem define qualidade. A autora declara que para cada ator *institucional* - como políticos, administradores, universidades, pais, professores - é possível definir diferentes modos de conceber o que é educar crianças pequenas na sociedade contemporânea. Para tal, é preciso inserir as crianças, até as bem pequenininhas, neste processo dialógico.

Para equacionar as diferenças é inerente uma pedagogia que incorpore

... os avanços nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano e, de outro, as metas educacionais negociadas democraticamente nos diversos espaços sociais, lutando-se dentro do campo educacional, apoderando-se de seus meios e recursos,

participando de seus debates, integrando-se aos programas de formação de professores, procurando influir sobre eles e quebrando o isolamento do campo da educação infantil. Não será a fuga da área de influência da educação que "salvará" a creche do destino "escolarizado" da pré-escola: tanto a creche como a pré-escola só poderão ser transformadas dentro de um processo de crítica e construção permanente que lhes reconheça seu caráter educativo (CAMPOS, 2002, p. xx, xxi).

Parte do processo de formação dos professores infantis está atrelada à autonomia na sua própria formação, no levantamento de possibilidades e na elaboração de propostas calcadas em um denso processo emancipatório. Tais profissionais são capazes de elaborar propostas pedagógicas pertinentes ao seu contexto social, histórico e cultural; o processo de formação regular possibilitou a integração dos conhecimentos – teóricos e práticos – ao percurso de desenvolvimento profissional, este entendido como crescimento pessoal no contexto de desenvolvimento profissional (CAMPOS, 2002).

Discutindo a necessidade de manter o processo de formação centrado na creche Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002) questionam se “será de esperar que a gestão e a formação centradas na escola promovam sempre o desenvolvimento profissional e se preocupem sempre com a melhoria da educação dos alunos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p.14). Coadunando tal posicionamento Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que “não há oportunidades nem encorajamento suficientes para os outros professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 15). É necessário pensarmos este processo de formação no contexto.

Defende-se que a criança tem o direito de construir sua identidade de forma autônoma e livre, mas muitas vezes os professores não se sentem livres, nem independentes, nem autônomos. É possível perceber que o grupo não se mostra motivado em participar dos encontros para estudo e formação: “Uma parte do grupo mostra interesse e se envolve com a proposta e fica evidente a sólida fundamentação teórica do grupo, presente nas narrativas espontâneas, mas percebe-se pouca aplicação prática dos conceitos teóricos bem como a apropriação dos mesmos” (CADERNO DE CAMPO, junho de 2009).

A questão da educação da infância é concebida de maneira diversificada no grupo; parece haver claras divergências entre a direção e a supervisão, entre a

supervisão e os membros da equipe, entre professores e familiares. Para aclarar as diferenças e discuti-las pontualmente há a necessidade de um tempo mais prolongado para a discussão das concepções de infância e educação infantil com o grupo; tem-se a clareza de que a discussão coletiva ocultou estes dados.

Um exemplo desta constatação é que ao discutir com uma das professoras os dados do caderno de campo é possível constatar seu descontentamento com o que foi registrado. Na discussão do que foi observado e registrado com a professora é notória a divergência – não é a prática que está em discussão, mas a eficiência do professor que se justifica e procura retratar como buscou fazer o *seu melhor*.

O gráfico 9 retrata a qualidade oscilante da educação de crianças pequenas e bebês na creche. Há itens avaliados como de excelente qualidade, mas há outros indicadores classificados como inadequados; não uma constância, um eixo orientador. É possível aferir que alguns indicadores de qualidade são mais focados que outros. A educação, no caso deste estudo, educação de bebês e crianças pequenas, precisa estar engajada com a experiência, ampliando-a e dando-lhe continuidade significativa na prática educacional informal. É preciso educação de qualidade em todos os aspectos, na saúde, na organização do tempo e do ambiente, na proposta de atividades, no envolvimento com as famílias.

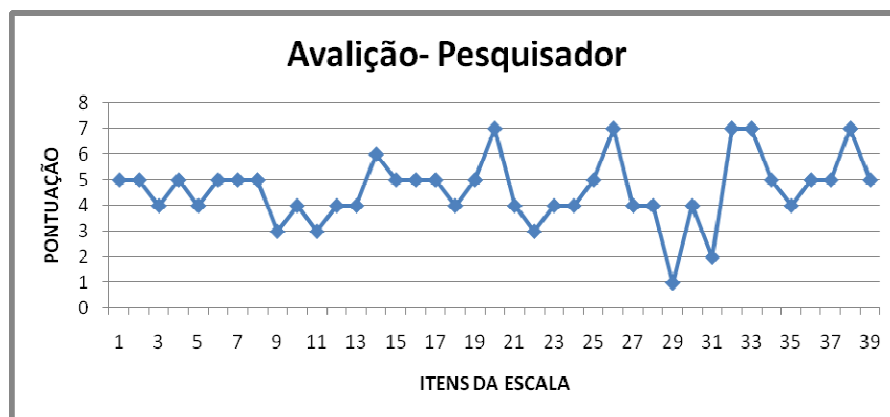


Gráfico 9 - Pontuações atribuídas aos itens da escala pelo pesquisador.

É possível constatar o longo caminho já percorrido pelo CEI na busca da qualidade na educação da infância. Tal pressuposto fica evidente pela maioria absoluta de itens pontuados demonstrarem que já se alcançou o mínimo de qualidade necessário. Ressalta-se, porém, que 3 indicadores só alcançaram o mínimo de qualidade e que 2 indicadores são pontuados como inadequados. Defende-se que as

ações de formação precisam se voltar para a remediação destes itens.

Para Dewey (1897), a exploração do pensamento e da reflexão, e a associação com um conjunto de professores, possibilita a contínua interação com o entorno provendo aprendizagem ao mesmo tempo prática e reflexiva. Para o autor, quando pais e professores entendem que o desenvolvimento do pensamento é potencializado pela exploração do ambiente e pela autonomia para pesquisar aquilo que interessa, como o ponto de encontro entre experiência, interação e reflexão, a prática educacional supera os modelos lineares de aprendizagem (DEWEY, 1924b).

É possível ponderar se o que desmotiva a aplicação dos conceitos teóricos tão familiares na prática docente, não seria a constatação da impotência frente ao sistema educacional e às mudanças nas políticas públicas educacionais, que só comprometem a qualidade da educação de crianças pequenas como o recente parecer do relator Sérgio Zambiasi ao Senado Federal¹⁴, que possibilita que crianças de 5 anos sejam matriculadas na primeira série do ensino fundamental.

O CEI mantém registros interessantes de projetos já desenvolvidos, mas os relatórios dos mesmos parecem ser um pouco inconsistentes. Esse fato torna sua avaliação posterior comprometida em função da ausência de memória dos percursos e dos resultados. A documentação é o eixo necessário à reflexão e possibilita pensar outras ações. O processo de auto-avaliação depende da formação do profissional para observar o contexto, orientado pelas notas de esclarecimento propostas pelos autores, focado na complexidade do contexto da creche.

Desta forma, não basta pensar o desenvolvimento da criança em detrimento do desenvolvimento profissional do professor. Este pressuposto fica evidenciado nos relatos/portfólios dos projetos executados e leva a indagar: “Por qual razão esta prática livre e libertária não teve continuidade? Ao que se deve o conservadorismo ainda presente na prática cotidiana da instituição?” (CADERNO DE CAMPO, junho de 2009). Ação conjunta, do grupo, da equipe, para definir os objetivos a serem alcançados. Mas “o educador mantém o envolvimento com as crianças? As atividades são significativas de fato? Como são avaliadas?” (CADERNO DE CAMPO, junho de 2009).

A observação dos portfólios das crianças evidenciou a prática do acompanhamento do grupo em detrimento da avaliação do desenvolvimento

¹⁴ Parecer nº 2532 de 2009 que altera a redação dos artigos 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96.

individual da criança. Estes fatos puderam ser constatados pelos momentos de observação das ações associados a entrevistas individuais, tendo como foco de reflexão a articulação teoria-prática:

É possível perceber o acúmulo de trabalho da professora: arrumar o espaço, coordenar as muitas crianças, distribuir as miniaturas de animais. Ela fala o tempo todo: *Hoje é dia dos animais, só vamos brincar com as miniaturas dos animais, não vamos brincar com os outros brinquedos, só com os animais*. É visível o cansaço da professora em separar os materiais, organizar a atividade e o grupo e organizar os materiais após a brincadeira, sem conseguir ponderar que as crianças poderiam guardá-los. A professora desabafa: *Eu acho que o dia do bichinho é o dia do bichinho, o dia do hominho é o dia do hominho. Sei lá... posso até estar errada, mas...* O tom de voz da professora é calmo e determinado, estabelece limites e interage com as crianças para brincar (CADERNO DE CAMPO, abril de 2009).

Dewey (1924) destaca que quando os professores enfatizam a brincadeira, a dramatização, as músicas e as histórias em sua prática cotidiana ampliam o interesse social. Desta forma, as experiências das crianças, por meio das trocas sociais entre adultos e crianças de forma espontânea nos momentos livres, torna o processo mais significativo que as atividades acadêmicas. Assim, é necessário considerar a ação conjunta de educar, o número de crianças por professor, os ambientes de trabalho, a organização dos materiais e dos ambientes. Vencer o isolamento, a solidão, o conservadorismo da ação docente pode ser possível através da formação em contexto que agrega diversidade, criticidade e reflexão.

Em tempo, conhecer exige, de quem o deseja, esforço, dedicação e procura sistemática; a este esforço Dewey denomina disciplina. Como disciplina exige força de vontade, significa o domínio dos recursos disponíveis para levar adiante a atividade empreendida (DEWEY, 1924). Disciplina e estímulo caminham juntos, são co-dependentes (DEWEY, 1924a/b); é preciso a intervenção do outro para continuar determinada atividade. O adulto pode intervir na atividade da criança de modo rotineiro sem energia nem entusiasmo, sem motivar a criança, por não se coadunar com os interesses e percepções da criança pode incentivar o diálogo, a atividade e o pensamento de forma pouco apropriada; suas ações são confusas, pobres e inapropriadas.

Está definido em nossa cultura que aprender, pensar, criar são atos solitários; porém, com tal conduta pode-se desconsiderar as necessidades, ou a necessidade das

crianças, e dos sentimentos mais profundos. Para Fullan e Hargreaves (2000) “precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 25).

Na visão dos autores, é preciso um processo de aprendizagem calcado na diversidade e na criatividade, que acontece na escola e fora dela. Tal posicionamento, associado à concepção de criança como pessoa competente, torna inerente a prática que se centra no compromisso social que privilegia a educação de qualidade para crianças pequenininhas; prática que privilegia o brincar.

Os ideais de liberdade e autonomia remetem a ações marcadas pelo encorajamento da criança a resolver os conflitos, pela oportunidade de ter ideias próprias e assumir responsabilidades e pelo respeito aos juízos feitos pela própria criança sobre a qualidade do trabalho que fez; neste contexto, o professor permite que a criança faça suas escolhas e lhe apoia e favorece experiências diversas em ambientes significativos (LAEVERS, 1994).

4.3 Qualidade na educação infantil, formação continuada em contexto e programa para crianças pequenas

Discutindo a proposta educacional para as instituições infantis em Módena Borghi afirma que “o modelo educativo não pretende estar fechado dentro da estrutura de modelos baseados em objetivos didáticos hierarquizados que são propostos de uma forma linear” (BORGHI, 1998, p. 101), mas têm como princípio educativo a *construção de si mesmo* por meio da atividade espontânea e mediada que busca o desenvolvimento de conceitos que estão implícitos nos materiais e nas interações.

Para o autor, o modelo pedagógico da Educação Infantil de Módena defende a idéia de uma criança que “pensa fazendo e age pensando”, cujo desenvolvimento é produto das ações que são dirigidas pela capacidade de pensar. “Uma criança... que é sujeito e artífice do seu próprio desenvolvimento e saber. Não uma criança ideal, mas concreta. Não uma criança que aprende por abstração, mas que adquire os conhecimentos como alguém que está imerso na realidade e que participa intensamente do cotidiano” (BORGHI, 1998, p.101).

A qualidade da prática com bebês e crianças pequenas tem relação direta com o programa pela ação não diretiva do adulto, possibilitando uma aprendizagem ativa por centrar-se no desenvolvimento intelectual da criança, possibilitar a criação de experiências significativas, pela valorização da autonomia da criança no desenvolvimento de uma rotina diária.

No texto *Meu credo pedagógico* Dewey (1897, p.1¹⁵) afirma seu conceito de educação: “Eu acredito que a verdadeira educação somente se dá através do estímulo social das forças das crianças pelas demandas sociais no meio no qual ela se encontra inserida” (DEWEY, 1897, p. 1). Neste mesmo parágrafo o autor argumenta em defesa das interações e do desenvolvimento da linguagem que decorre destas. Quando se discute qualidade em Educação Infantil depara-se com ações amplas e diversificadas que têm ocorrido em outros países, sendo impossível desconsiderar o ideal educacional proposto por Dewey – educação como interação e como vida e que é capaz de se valer de quaisquer diferenças.

Buscou-se discutir as questões do estabelecimento da qualidade e da política de educação à criança pequena, procurando colocar em evidência as perspectivas subjacentes a este processo educativo em ambientes coletivos pela própria equipe de trabalho na creche, e pela reflexão crítica para elaborar um currículo para bebês e crianças pequenas. Seguiu-se as etapas já descritas para ajudar o grupo a compreender a escala e seu uso, bem como a importância do processo de autoavaliação e reflexão crítica com o intuito de envolver os professores para discutirem sua prática a partir dos resultados da avaliação.

Com o intuito de pensar no programa para bebês e crianças pequenas que abarcasse tais pressupostos, os profissionais do CEI estudaram a escala e fizeram a pontuação nos momentos de formação diária ao longo de dezoito meses. A escala foi disponibilizada à equipe, mas só foi estudada efetivamente um mês antes do encontro de 03 de outubro de 2009. O grupo de professores discutiu as subescalas, os termos, a abrangência e as pontuações.

Estas ações desencadeiam a necessidade de adequar o processo educativo e reformular os projetos curriculares? A avaliação na creche assume uma dimensão formativa quando o processo contínuo e interpretativo se interessa mais pelos

¹⁵ I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself.

processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem? Neste sentido, avaliar é um ato pedagógico que requer atitude e conhecimento específicos que permitam desenvolver estratégias adequadas, considerando as crianças e o grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada. Acredita-se que compete ao professor conceber e desenvolver o currículo, através do planeamento, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas defende-se o processo de formação continuada em contexto voltado para a auto-avaliação da creche.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002c, p. 105) a investigação de qualidade da educação de infância que se oferece decorre da supervisão como estratégia central de formação para a prática, bem como da supervisão como estratégia central de formação para a prática dos modelos curriculares. Discutir se a escala possibilitou a reflexão ampla da prática pedagógica junto às professoras das crianças pequenas favoreceu a reflexão da eficiência do instrumento para a autoavaliação da qualidade do CEI com vistas à formação da equipe em contexto.

Contudo, a escala é complexa, demanda um longo período para sua aplicação e os poucos dias destinados à sua aplicação limitaram as reflexões, as discussões. Um período mais extenso junto às professoras favoreceria a compreensão ampla da escala, das subescalas e dos itens que a compõem. O gestor e o coordenador pedagógico também precisariam ter tomado para si a responsabilidade do uso da escala no CEI. Esta prática possibilita a reflexão sobre a restrição e a limitação do espaço, as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas, a relevância de uma programação bem estruturada para uma educação infantil de qualidade; torna-se possível vislumbrar caminhos possíveis.

Desta forma, discutir o processo educacional em vigência, focando questões contemporâneas que interferem diretamente na prática da Educação Infantil, possibilitaria à equipe da creche, refletir sobre como as concepções de infância determinam os modos de organizar os ambientes, os tempos e as atividades por valorizar a autonomia e a criticidade. Apesar dos avanços com a reforma do espaço, ainda é necessário que as professoras reflitam com mais profundidade sobre as formas de organizar o ambiente para que favorecer o trabalho educativo junto às crianças bem pequenas, com o intuito de criar ambientes libertários e emancipadores. Esta prática tem base no desenvolvimento do currículo que responde pelos objetivos e

pelos trajetos da creche.

A formação do professor de infância pode favorecer o desenvolvimento de outras funções na educação das crianças com idade inferior a 3 anos. É de sua competência desenvolver um currículo para bebês e crianças bem pequenas organizando o espaço e os materiais estimulantes e diversificados que proporcionem o desenvolvimento curricular. Quando as professoras propiciam às crianças experiências selecionadas a partir do contexto e do interesse, é possível organizar o tempo de forma flexível e diversificada, gerar os recursos educativos ligados às tecnologias da informação e da comunicação, criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Embora seja possível contatar avanços na prática docente das professoras do CEI ainda falta a clareza de que é pela observação, planejamento e avaliação que se torna possível observar as crianças individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo para organizar atividades que atendam as necessidades individuais. Deste modo, as professoras podem planejar intervenções educativas de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e por considerar as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações, os imprevistos emergentes no processo educativo.

As professoras poderiam avaliar, numa perspectiva formativa, sua intervenção, o ambiente educativo, os processos educativos adotados, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. É preciso ter a clareza de que esta prática favorece a boa relação com as crianças pode prover a segurança afetiva que promove o desenvolvimento da autonomia e o envolvimento da criança em atividades e em projetos de sua iniciativa, ou do grupo, ou do professor ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos, no âmbito da escola e da comunidade.

Neste sentido, Dewey (1897) afirma que o espírito curioso está apto à pesquisa por encontrar-se alerta, curioso, investigativo. Ao observar as crianças em suas atividades espontâneas é possível percebê-las atentas ao mundo que as rodeia, prontas a descobrir e a investigar. É um conhecimento dinâmico e autônomo que está associado ao seu desenvolvimento e é fruto de suas interações com o meio e com os outros. Quando se pensa ambientes para bebês e crianças pequenas que possibilitem liberdade e autonomia é possível recorrer aos pressupostos de Dewey para superar o controle na prática educativa.

Em seus textos Dewey (1897) defende a tese de que os meios são verdadeiramente os fins e que os problemas só podem ser pensados em uma lógica criativa e científica; para tal a escola precisa assumir um papel participativo no mundo social. O mesmo autor (1924) defende que a liberdade, inclusive nas salas de aula com crianças, não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas possibilitar escolhas conscientes e democráticas.

A prática observada no CEI revela-se comprometida pela limitação das ações e intenções? Seria porque o improvisado caracteriza a prática docente e os objetivos não estão claros? A ausência de envolvimento do coordenador pedagógico no processo de avaliação do CEI não pode ser considerada fator limitante das reflexões? Defende-se que a ênfase da prática docente seja voltada para a criança e que esta seja concebida como única, individual, com direitos e não só com simples necessidades. Lino (1998, p. 98) afirma “que todo conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos”.

Tabela 10 - Pontuação total e média da escala

ITENS DA SUBESCALA	PONT. TOTAL DA ESCALA	SOMA DOS ITENS PONTUADOS	PONT. MÉDIA
1 – Espaço e mobiliário	23	33	0,69
2 – Cuidados pessoais de rotina	25	39	0,64
3 – Ouvindo e falando	14	23	0,60
4 – Atividades	46	59	0,77
5 – Interação	20	25	0,8
6 – Estrutura do programa	14	25	0,56
7 – Pais e equipe	38	58	0,65
TOTAL	180	262	0,68

É possível identificar que a escala detecta apenas critérios relacionados à estrutura, os indicadores, como o que é higiene e como se mede higiene; o que é material suficiente e como se mede a suficiência deste material. Contudo, o que há além destes critérios? Como é possível relacionar as pontuações da escala com os indicadores de qualidade? Por que estudar qualidade de educação de bebês e crianças pequenas? Para compará-los entre si?

Estes dados retratam um conjunto de fatores que determinam a qualidade da educação da infância. Não é possível pensá-los de forma isolada ou independente, pois como constata-se o ambiente interfere no envolvimento da criança. Mas a

estrutura do programa determina as condições físicas e o conforto térmico, acústico, visual e físico dos diferentes ambientes e estes quesitos demandam formação prévia e em contexto da equipe.

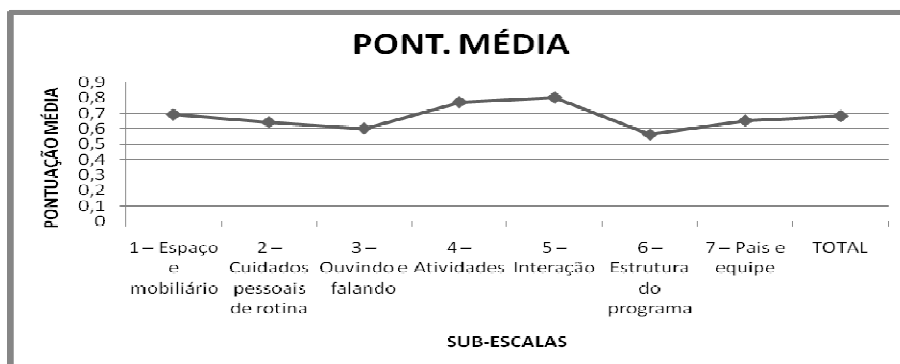


Gráfico 10 - Pontuação média das subescalas.

A média total da escala é 0,68. Pode-se afirmar que existe um bom nível de qualidade no CEI, porém, a escala não retrata o que há relacionado a determinada média/pontuação, sem abarcar os adultos ociosos, por exemplo. Quando se observa a relação entre as pontuações atribuídas detecta-se uma organização muito semelhante a pontuação atribuída nos indicadores no gráfico 10.

A menor média é atribuída à subescala *Estrutura do Programa*, que atinge pouco mais que 50% dos critérios de qualidade apontados pelo instrumento; este dado significa que o nível de qualidade desta subescala se encontra no nível mínimo de qualidade. Quando se destaca as pedagogias da infância e as dimensões curriculares integradas é possível afirmar que só há relação entre estas categorias e a qualidade da educação de bebês e crianças pequenas quando há uma proposta de formação de professores em contexto.

Buscando correlacionar os dados do Gráfico 10 com os dados da Tabela 11 é possível tecer algumas considerações. As duas subescalas que se destacam por sua posição inferior no gráfico se referem à estrutura do programa e às habilidades de ouvir e falar respectivamente. Os 2 indicadores avaliados como inadequados se referem à programação e às atividades em grupo. Os demais itens alcançaram boa pontuação revelando o bom nível de qualidade do CEI.

Quanto à programação é possível destacar sua rigidez e a ausência de eventos diários que atendam às necessidades das crianças. O choro das crianças, as refeições apressadas, atraso na troca de fraldas ou de roupas denotam que a equipe não dispõe de tempo para satisfazer as necessidades das crianças. É possível destacar a ausência

da voz da criança para opinar sobre suas preferências.

No que se refere às atividades em grupo, foi possível constatar que as crianças geralmente tinham que participar de uma atividade dirigida pela equipe mesmo quando não estavam interessadas, como no caso da roda para ouvir história. A equipe reagia de forma negativa quando uma criança não queria participar da atividade do grupo por se tratar de atividades muito longas que desinteressavam as crianças, como os longos momentos no parque destinados à brincadeira espontânea. A mediação do professor não seria fundamental para balizar atividades e interesse do grupo de crianças?

Nas duas salas de berçário, para bebês e para bebês que já andam, os ambientes parecem ser insuficientes para atividades e cuidados de rotina; o espaço aparenta estar lotado com móveis e pessoas. Não é diferente nas salas de mini-grupo apesar da prática de revezamento dos ambientes. Este fator associado aos problemas de construção do edifício, como iluminação, temperatura e ruído, comprometem a prática educativa com crianças muito pequenas.

A nível nacional Campos e colaboradores (2010) avaliaram como inadequadas as subescalas Atividades e Rotinas de cuidado pessoal. A subescala Espaço e mobiliário, Falar e compreender, Estrutura do programa e Pais e equipe foram avaliadas como dentro do nível de qualidade básico. Somente a subescala Interação foi avaliada como adequada. Tais dados retratam a boa qualidade do CEI.

Tabela 11 - Média de pontuação dos itens das escala

Pontuação	Itens pontuados	Nº do item avaliado nesta categoria	%
1	1	29	2,56
2	1	31	2,56
3	3	9, 11, 22	7,69
4	13	3, 5, 10, 12, 13, 18, 21, 23, 24, 27, 28, 30, 35	33,34
5	15	1, 2, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 25, 34, 36, 37, 39	38,46
6	1	14	2,56
7	5	20, 26, 32, 33, 38	12,83
Total	39	39	100

Destaca-se que apenas 12,81% dos itens pontuados estão no nível mínimo de qualidade ou no nível inadequado. Tal constatação pressupõe intervenções muito direcionadas e ações pontuais da equipe. Há um elevado percentual dos itens - 33,34% - que se encontra entre o mínimo necessário e o bom nível de qualidade. Estes indicadores pressupõem ações mais dinâmicas e podem elevar a creche a um elevado

patamar de qualidade quando da superação das limitações na prática. Contudo, a maioria dos indicadores – 53,85% - situa-se em um nível de qualidade de oscila entre o bom e o excelente. Este fato retrata o compromisso da creche com a educação infantil de qualidade.

As pedagogias da infância abarcam espaço e mobiliário, cuidados pessoais de rotina, ouvindo e falando, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipe, as categorias de avaliação da escala. Estes indicadores de qualidade se relacionam diretamente com as áreas curriculares integradas, com a cultura, com o espaço e com os materiais, com o uso do tempo, com as possibilidades de interação.

É possível afirmar que as subescalas *Atividades e Pais e Equipe* são as que apresentam pontuações mais altas, próximo de 40 pontos, e que há uma tendência semelhante entre as subescalas *Espaço e mobiliário* e *Cuidados pessoais de rotina*, as quais somam mais de 20 pontos. Contudo, as subescalas *Ouvindo e falando*, *Interação* e *Estrutura do programa* apresentam menos de 20 pontos, as mais baixas.

Com respeito aos dois indicadores que foram avaliados como inadequados é possível afirmar que a ausência de critérios para organizar o tempo e as funções do professor compromete o nível de qualidade da subescala. O indicador 29, *Programação*, se relaciona aos critérios: programação muito rígida que não satisfaz as necessidades das crianças, a falta de uma sequência segura de eventos diários, necessidades diárias das crianças que não são atendidas como refeições apressadas, a equipe que não dispõe de tempo para supervisionar crianças enquanto brincam, pois o tempo é gasto com atividades de cuidados; ou seja, não há um currículo para a educação das crianças na creche.

No caso do indicador 31, *Atividades em grupo*, diz respeito à forma com as crianças participam de atividades dirigidas pela equipe, mesmo quando não interessadas, pois todos têm que se sentar para ouvir uma história em grupo, as atividades feitas em grupo geralmente não são apropriadas para crianças, fato constatado pelo desinteresse das crianças e pela proposta de atividades muito longas e pelo fato da equipe se comportar de forma negativa quando as crianças não queriam participar da atividade do grupo, como no caso da professora que ficou brava e mandou a criança para o *castigo*.

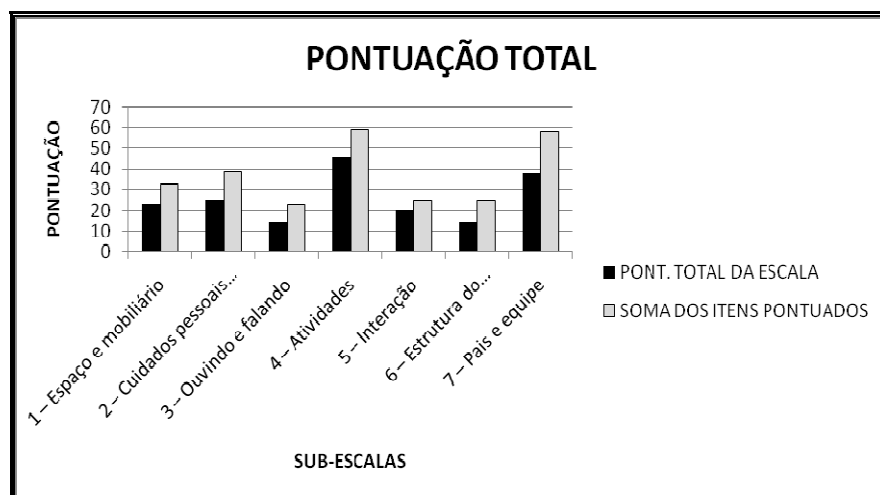


Gráfico 11 - Média da pontuação total.

É possível constatar no gráfico 11 que nas subescalas *Ouvindo e falando*, *Interação* e *Estrutura do programa* os itens pontuados não alcançam 30% dos critérios especificados. As subescalas relacionam-se diretamente às ações do adulto, os quais fornecem o que Bruner (1972) denomina andaime (*scaffolding*) para a criança. Por meio da mediação educativa o professor de bebês pode-se propor atividades interativas que conferem possibilidades de envolvimento entre as crianças e o ambiente.

Bebês imitam os movimentos dos mais experientes, sentem-se felizes ao brincar com as pessoas que cuidam deles e com quem estabelecem ligação afetiva. Aprender, nesta perspectiva, é considerar os suportes estruturais fornecidos por adultos ou crianças mais velhas, nas culturas da infância, em torno das quais se agregam relações, saberes e artefatos sociais; é contar com espaço planejado pelos adultos para crianças que brincam com outras pessoas e que constroem sua cultura.

É possível apontar ações que minimizam as causas e melhoram os efeitos da prática docente: os aspectos estruturais, as relações, a organização do ambiente educativo e das atividades e o empenhamento do adulto. Quanto aos critérios de organização dos ambientes educativos foi imprescindível considerar a estrutura, a delimitação dos espaços, bem como as possibilidades de transformá-lo a favor de um ambiente estimulador e significativo (DEWEY, 1924a/b). A estética deveria ficar em segundo plano, pois a pluralidade e a polivalência dos espaços educativos conferem autonomia, segurança e contato com a diversidade inerente à educação de qualidade

(FORNEIRO, 1998).

Os espaços para brincar não podem ser atrelados ao ensino dos conteúdos, à escolarização precoce de bebês e crianças; os brinquedos – conservados e seguros - precisam estar sempre acessíveis. Na ação educativa, o professor é mediador no contexto educacional; as histórias de vida se cruzam no processo de compartilhar um espaço que agrega formas difusas de ser, e estar, em determinado segmento social e cultural, marcado pela discussão do que é educar crianças pequenininhas (VYGOTSKY, 1985).

O conceito de qualidade é complexo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Quando se discute qualidade da educação infantil emergem considerações filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, linguísticas que se estruturam em crenças, valores, interesses que permeiam o cotidiano das creches. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) destacam que devido à óbvia complexidade do conceito de qualidade torna-se necessário problematizá-lo, refleti-lo e debatê-lo. Campos (2002) ressalta que analisar criticamente as concepções oriundas da discussão da qualidade é fundamental para atrelar o processo de formação dos professores aos desdobramentos do contexto brasileiro.

Quando se tem como objetivo a qualidade da educação de crianças pequenas e bebês, esses fatores são considerados de forma integrada, concebidos como rede de significados agregados que produzem certa perspectiva de qualidade. Esse processo de avaliação quando inclui a formação dos profissionais, possibilita a reorganização do espaço e do tempo e aponta outra forma de significar as ações cotidianas da creche (KISHIMOTO, 1999, 2007a/b, 2009). É preciso ter clareza de que se a educação infantil é pouco valorizada, também o são seus professores e as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – dos trajetos... poucas certezas

Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a *nossa língua*, não permanecem *imóveis* e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Quando é possível refletir sobre algumas das *interrogações* que os bebês fazem à educação, torna-se necessário resistir à tendência de fazer da educação infantil uma escola *elementar* pela maneira de pensar e organizar o cotidiano da creche. Defende-se uma escola para crianças pequenas que precisa vencer a lógica do modelo escolar organizado em *aulas* baseado na *transmissão de conteúdos*.

No Brasil, as creches só recentemente foram caracterizadas como escolas pela demanda legal de sua inserção no sistema educacional como parte da Educação Básica. Contudo, ainda é necessário pensá-la na perspectiva da continuidade, compreendendo que os bebês e as crianças pequenas dependem de cuidados do adulto, “mas são independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e "conteúdos" a serem aprendidos” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998a, p. 82) a cultura é referencial para a educação de infância favorecendo o cumprimento dos objetivos e das propostas curriculares para a infância. Desta forma, o programa desenvolvido pelos educadores pode conciliar as fontes de informação curricular “na determinação do que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar”. Um currículo flexível pode criar condições de desenvolvimento da autonomia intelectual e moral através da socialização da criança como recurso para compreensão da experiência humana culturalmente organizada.

A cultura, como fonte curricular, manifesta-se de diferentes formas. Pode ter *finalidade educacional*, e compor a prática docente como histórias que se lêem, contos, dramatizações, canções, datas festejadas, danças, objetos, passeios pela comunidade, atividades, valores. Segundo Oliveira-Formosinho (1998a, p. 83) estas atividades motivam e ajudam a criança a se apropriar da cultura a qual pertence, pois

as manifestações culturais ou aparecem na prática docente trazidas da comunidade ou são vivenciadas diretamente na comunidade e começam a fazer parte do patrimônio que a criança partilha com os outros que lhe são significativos.

Entretanto, a cultura também pode se tornar *mediadora do acesso da criança aos sistemas linguístico, numérico, de valores*, quando faz com que a criança se aproprie dos instrumentos básicos para a vida intelectual e social. Finalmente, como *realidade social*, pode possibilitar projetos, experiências e atividades significativas através dos quais o educador pode promover *experiências-chave* para o desenvolvimento da criança.

Defende-se que é necessário estudar a formação de educadores infantis em contexto para discutir qualidade na Educação Infantil pela vertente do programa. Neste estudo considerou-se o desenvolvimento do programa para bebês e crianças bem pequenas e sua relação com a qualidade na educação infantil e a formação continuada em contexto. Para tal foi utilizada a tradução da escala americana *ITERS-R* em uma creche pública na cidade de São Paulo - com turmas de 0-36 meses. Adotou-se como objetivo *analisar o uso da escala como instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil em creches*.

O estudo se voltou para a reflexão das seguintes questões: *os critérios de qualidade pela equipe de trabalho da creche podem articular a qualidade da educação infantil e as pedagogias da infância? A escala ITERS-R pode ser utilizada como instrumento de avaliação da qualidade da educação infantil? Existe relação entre prática de qualidade e programa educativo? É possível estabelecer um currículo na educação de bebês? A escala favorece a reflexão das áreas curriculares integradas?*

O nível de desenvolvimento dos bebês demanda uma boa organização do tempo e planejamento para atender a diversidade no grupo. A diversidade e a dependência dos bebês exigem atenção permanente à segurança das crianças pelo preparo e disponibilidade da equipe, o número adequado de adultos por criança, espaços pedagógicos, materiais e ações educativas que contribuam para o desenvolvimento dos pequenos. Na creche, foi possível constatar que as crianças permaneceram sozinhas em alguns momentos do dia em função da razão desproporcional entre adultos e crianças decorrente da ausência de 5 educadores afastados por licença médica.

Defendendo que a educação de bebês e crianças bem pequenas demanda a

criação de espaços que permitam à criança se tornar independente das pessoas adultas, que ofereçam materiais de forma acessível para que a criança possa usá-los de maneira independente. Com a organização, é possível falar mais do cotidiano organizado do que de ordem. A organização do espaço em áreas com os materiais visíveis e acessíveis é uma maneira eficiente de possibilitar interações diversificadas e relações intensas com o grupo.

De acordo com Oliveira-Formosinho, (1998b, p. 154) “a independência em relação ao adulto é principalmente para a criança pequena um caminho em direção à autonomia”, porém, conquistar a autonomia depende da união com os pares, com quem se trava relações de poder diferentes daquelas que são travadas com o adulto.

A educação infantil precisa permitir que a criança experimente o mundo em que vive através de brincadeiras, brinquedos e jogos diferentes. Esta prática permite a ampliação do seu mundo de experiências significativas e inclui a cultura do ambiente social enriquecendo a experiência da vida real e proporcionando o contato com novos conteúdos para novas iniciativas na sala de atividades. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998b, p. 156) “a realidade da escola infantil está influenciada e influi, por sua vez, na realidade circundante”.

Nas indicações para elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil¹⁶, documento apresentado na Audiência Pública promovida pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de outubro de 2010, qualidade na educação aparece como compromisso e fundamento devendo estar

... comprometida com o crescimento, o desenvolvimento integral, o cuidado, o bem-estar, o contato com a natureza, a aprendizagem, a formação humana, o acesso ao conhecimento culturalmente produzido, os direitos fundamentais, a participação e a cidadania, a diversificação das experiências afetivas, sensoriais, lúdicas, linguísticas, estéticas, cognitivas e sociais das crianças.

Acreditando que a qualidade na educação da infância pressupõe que a atenção às crianças de zero a três anos seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, envolva a escola, a família e a sociedade, pode-se pensar na educação de bebês e crianças bem

¹⁶ Elaboradas com base no documento "Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" enviado ao CNE pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica do MEC e revisto a partir da reunião da CEB / CNE em Brasília no dia 5 de agosto de 2009, do encontro da UNDIME - Região Norte e do MIEIB em Santarém-PA, ocorrido em 14 de Agosto de 2009, e das Audiências Públicas realizadas em São Luis-MA em 28 de Agosto de 2009, em Brasília em 05 de Outubro de 2009 e na ANPED em 06 de Outubro de 2009. Contou com a colaboração de segmentos da sociedade civil e de educadores.

pequenas compreendendo o currículo como abertura à experiência de relações em situações diversas. Deste modo, foi possível constatar que a família participa das ações sociais da creche, mas não possui poder decisório nem é convidada a participar dos processos de avaliação e condução das ações do CEI. A comunidade médica participa de forma efetiva do cotidiano da creche, porém a comunidade não faz parte das ações que precisariam ser integradas.

Só o envolvimento efetivo com as questões da creche possibilita à comunidade o acesso a informações que dizem respeito ao contexto educativo tais como as práticas administrativas, a qualidade dos ambientes, qualificação da equipe, necessidades efetivas entre outras. Em um processo de avaliação da qualidade é preciso estabelecer objetivos claros e compreensíveis para as famílias, os professores e a equipe, a comunidade e às crianças. Os padrões avaliativos precisam ser guiados pelos objetivos do programa.

A programação, neste sentido, possibilita às crianças um ambiente de educação coletiva que amplia os padrões de referência e permite o reconhecimento das diferenças. Assim, pela exploração e pelos movimentos a percepção e o conhecimento do mundo, do próprio corpo podem ocorrer de forma intensa e prazerosa. Esta prática possibilita a apreciação, a interação e o progressivo domínio das crianças das várias formas de expressão oral e escrita, assim como seu convívio com diferentes gêneros orais e escritos bem como com as manifestações de música, cultura popular, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Acredita-se em uma educação na qual as pessoas participam ativamente e que seja baseada nas relações, na cooperação, na colaboração e na comunicação que favorece a interação entre educadores, famílias e crianças e faz da escola um lugar onde é possível partilhar relações. As crianças precisam ser estimuladas a levantar questões, procurar respostas, fazer escolhas, tomar decisões, resolver problemas. A educação se torna empobrecida quando todos fazem as mesmas coisas do mesmo jeito no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

O estudo permitiu constatar que é possível fazer da escala como um instrumento de reflexão da prática na educação infantil. Quando se tem como objetivo o bom nível de qualidade da educação das crianças pode-se considerar os itens e os indicadores de qualidade que compõem a escala ITERS-R como parte do currículo da educação infantil.

Este posicionamento pode favorecer a reflexão das professoras em contexto para discutir os avanços necessários para se atingir um bom nível de qualidade por garantir uma proposta curricular para a educação da infância que visa uma educação participativa, que não se acontece de forma solitária, mas em colaboração com a criança, seus familiares e a equipe da creche. Ensinar em creches pressupõe um espaço planejado pelos adultos para crianças que brincam com outras pessoas e constroem sua cultura com os suportes estruturais fornecidos por adultos. Pensar educação para bebês é considerar como favorecer a prática docente de maneira que se possa garantir o ingresso social e cultural das crianças muito pequenas.

Após considerar os dados e o eixo teórico adotado e retomando as questões que orientaram o estudo é possível destacar três pontos relacionados ao uso da escala como instrumento de avaliação da qualidade, à formação em contexto e ao programa. No que diz respeito à escala é possível afirmar que se trata de um instrumento bastante longo e complexo que intimidou as professoras.

Em contato com um calhamaço de aproximadamente cem páginas as mesmas se sentiram desmotivadas e desanimadas. Este fato pode ser decorrente da necessidade de se destinar um período mais amplo que visasse favorecer a compreensão da escala pelas professoras. Ressalta-se o tempo destinado à discussão da escala com as professoras para usar o instrumento deveria ser muito mais extenso.

Um fator a ser destacado é o vocabulário muito específico do instrumento que desencadeia dúvidas e confusões de ordem semântica. Por vezes, não fica claro o que se pretende, e este fato torna seu uso bastante cansativo. O excessivo número de notas de esclarecimento e a organização sintática em ascendência crescente constituem outro dificultador, ou seja, a mesma questão aparece com argumentos de ordem diferente e agrega uma série de considerações.

A proposta de formação em contexto não favoreceu a formação das professoras para a aplicação da escala por diferentes fatores, dentre eles o reduzido envolvimento da coordenação pedagógico na compreensão e aplicação do instrumento. Seria necessário um período mais extenso no CEI para estudar a escala e oferecer o suporte necessário às professoras para aplicar o instrumento com autonomia. Defende-se que este é o papel do coordenador que fica na unidade, que compreende a unidade em suas peculiaridades, que se integra à equipe e tem a função de elaborar, implementar e avaliar os currículos e programas da unidade, diferentemente do pesquisador externo.

Desaconselha-se seu uso por educadores sem a parceria de um avaliador experiente e sugere-se seu uso associado a outros instrumentos para avaliação de questões mais direcionadas e mais próximas do contexto educativo brasileiro como a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do adulto de Laevers (1994) entre outros instrumentos.

No que diz respeito aos momentos de formação continuada e em contexto desenvolvidos pelo CEI, é preciso destacar sua descontextualização das necessidades da creche. Na abordagem italiana o pedagogo, que é membro da equipe da creche, pode discutir as questões da prática com cada professora no contexto educativo, abrangendo determinado nível da educação infantil de forma particular ou envolvendo toda a creche.

Como a participação do pesquisador foi pequena, se comparada com as necessidades de formação em contexto, muitos critérios permaneceram sem a necessária discussão e o devido aprofundamento. Defende-se que é preciso que as professoras tenham clareza dos aspectos que demandam intervenção para que se possa discuti-los nos espaços que são destinados para a formação da equipe. A prática docente precisa focalizar as crianças e as suas relações.

A qualidade da educação infantil precisa vincular experiências pedagógicas que demandem a participação das crianças. Desta forma, na educação de bebês e crianças pequenas é necessário avaliar escolhas e concepções de educação, infância e criança, para redefinir os trajetos e as ações. Torna-se imprescindível avaliar, traçar objetivos, planejar, pensar o currículo para a educação infantil na creche. O que se pretende? Como os objetivos podem ser alcançados? Este seria o contexto das reuniões para formação das professoras.

Tal prática requer um cuidado específico da equipe e o envolvimento da comunidade para conhecer as necessidades e interesses de seu grupo especificamente. Conhecer demanda ter um projeto educativo, mas considera o desenvolvimento e os interesses da criança. Isto significa que o espaço, os materiais, a organização do ambiente educativo são considerados espaço de intervenção curricular implicando reflexão sobre a ação educativa.

Neste sentido, o educador ativo pode apoiar, de forma intencional e sistemática, a criança a desenvolver suas capacidades e atingir um nível superior de desenvolvimento que sozinha não seria capaz de alcançar naquele momento. A prática da observação sistemática e do planejamento processual e contínuo torna possível

identificar capacidades e necessidades de forma a compreender quando uma criança está pronta para receber o apoio necessário que a ajudará a avançar no processo de aprendizagem.

Essa conduta pressupõe o registro das atividades cotidianas e implica avaliar se as crianças estão envolvidas com o que é proposto procurando estabelecer novos significados a partir da prática pedagógica. Assim, o educador pode ter um *panorama* do seu trabalho para avaliar o que se faz e como é feito e propor ações educativas que atendam às suas expectativas, às necessidades das crianças e de seus familiares. Estar atento às diferenças para adequar as propostas educacionais ao grupo e a cada criança individualmente é um fator que eleva a qualidade da educação infantil. Assim, torna-se possível desenvolver um programa para a educação infantil porque se tem autonomia para avaliar a prática educativa, para organizar o ambiente educacional para crianças pequenas calcado nas pedagogias da infância, uma *Pedagogia Contextualizada* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Tal prática é enriquecida pelo desenvolvimento do vocabulário e do pensamento. Remete a uma imagem de criança *rica em recursos*, forte e competente, com capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses diversos, as quais os professores precisam conhecer e respeitar.

Quanto ao currículo para a educação de crianças pequenas e bebês no CEI é possível ressaltar que a atividade do educador destina-se somente a proporcionar atividade para a criança. Acredita-se que é importante que as professoras trabalhassem na preparação do espaço e dos materiais para que criança realizasse uma aprendizagem ativa. Para tal, é necessário que a educadora organize o tempo de forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e acontecimentos favorecendo interações diferenciadas entre criança-criança, criança-adulto, grupo. Defende-se que elaborar o currículo da educação infantil é tarefa da equipe e do professor da infância.

Nessa perspectiva, é necessário que o programa atenda às habilidades emergentes dos bebês e das crianças pequenas para lhes conferir independência, autocontrole, oportunidades de fazer descobertas e interações culturais e sociais. Desta forma, pensar os objetivos de um currículo para a educação da infância é compreender o desenvolvimento das crianças em cada idade para agregar as necessidades do grupo às necessidades individuais; o currículo precisa se voltar especificamente às áreas de conteúdo, mas precisa integrar a cultura e a sociedade de

pertencimento dos pequenos.

Os quesitos avaliados com a escala ITERS-R incluem as categorias do currículo, pois abarca espaço, mobiliário, programação, equipe, dentre outras. Avaliar um programa de educação infantil é identificar quesitos que podem ser implementados, pontos que necessitam de intervenções mais pontuais para discutir os objetivos, os processos e os recursos empregados na educação de bebês e crianças pequenas.

Avaliar uma creche implica analisar a documentação da escola, entrevistar professores e gestores para verificar o tipo de currículo que a creche adota, como a equipe define currículo para bebês e crianças pequenas e programa da educação infantil.

Normalmente as escalas são usadas para classificar crianças, mas neste estudo a proposta era avaliar de forma colaborativa para discutir com os professores os itens da escala. Porém, a formação em contexto demanda um longo processo colaborativo, um período longo de tempo para estabelecer uma relação de confiança e parceria com a equipe e para compreender o contexto da creche. Esta ação demanda mais tempo do que os 10 encontros que ocorreram.

O processo de doutoramento pressupõe outras ações além do desenvolvimento do estudo de campo; este fato corrobora a limitação de tempo destinado à coleta dos dados e não favorece estudos mais longos como a pesquisa-ação colaborativa. Em decorrência deste fato ainda há muito que ser feito no CEI a título de continuidade deste estudo.

Essas ações precisam ser planejadas e podem ser fruto de reflexões colaborativas em contexto. De acordo com Lino (1998) pode-se ter um currículo no qual os objetivos educacionais são predeterminados e um currículo, *emergente*, em que educadores traçam objetivos educacionais sem formular metas específicas para cada projeto ou atividade, o planejamento é definido como método de trabalho. Acredita-se que a segunda abordagem favorece o levantamento de hipóteses com base no conhecimento que se tem do grupo de crianças.

Assim, é possível elaborar objetivos flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças tendo por base as hipóteses levantadas. A mesma autora ressalta que “o facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte” (LINO, 1998, p.120).

Como promotor da aprendizagem cognitiva, social, física e afetiva, compete ao educador organizar um ambiente estimulante que proporcione às crianças uma diversidade de experiências e que vá de encontro às necessidades e interesses individuais e do grupo. O educador precisa estar presente para apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais que ocorrerem na organização do tempo previamente estabelecida. Esta prática é a base e o fundamento do *currículo emergente* e pressupõe avaliação, planejamento e tomadas de decisão continuamente.

Planejar é organizar o espaço, os materiais, as situações de aprendizagem; é possibilitar trocas e comunicação entre crianças, educadores e famílias. No início de um ano letivo, é possível elaborar objetivos gerais, mas não é possível formular metas específicas para cada projeto ou atividade sem desconsiderar as crianças. Desta forma, pode-se elaborar um currículo que se adapta aos interesses e necessidades das crianças. Os educadores podem, na perspectiva do *currículo emergente*, auxiliar as crianças a fazer suas escolhas; nesta abordagem o currículo não está pronto, mas é um processo contínuo de avaliação, experimentação e planejamento. De acordo com Lino (1998, p. 121) “são as crianças que dão forma às experiências escolares em vez de serem modeladas por elas”.

Só a reflexão constante sobre a prática pedagógica e as estratégias utilizadas podem auxiliar o educador a compreender como e quando intervir. Adotar esta postura exige uma análise momento a momento do pensamento da criança e das pedagogias da educação infantil. O desenvolvimento de áreas curriculares integradas é uma prática que se pauta na criança em situações de aprendizagem exige do educador constante pesquisa e investigação sistemáticas. Quando as professoras estudam, refletem, exploram, investigam, em conjunto com a equipe educativa, pais, diretor, coordenador, educador, podem elaborar o currículo da educação infantil da creche, e a qualidade na educação de crianças bem pequenas como os bebês é elevada.

Este estudo favoreceu a compreensão de que a formação em contexto é muito mais complexa do que se acreditava no início da pesquisa. As professoras se dedicaram a aplicar uma escala, no início desconhecida, e o fizeram no esforço de garantir às crianças da creche a qualidade necessária à educação; apesar da limitação dos recursos e das dificuldades geradas pelo cotidiano houve interesse em conhecer o instrumento e aplicá-lo.

Contudo, a formação em contexto só faz sentido quando os valores da creche estão claros. O que é educar bebês? O que é educar crianças pequenas? O que é

educar com qualidade. É preciso ter a certeza de que é preciso cuidar, mas também é imprescindível educar. E para educar crianças com qualidade é preciso superar uma série de desafios como as longas jornadas, os poucos recursos, a formação prévia limitada ou deficitária; é preciso refletir em contexto e é preciso compartilhar com os pares as dúvidas, as conquistas, os avanços, os retrocessos.

Fica evidente que a infraestrutura é parte do processo, mas não é primordial. O educador é quem elabora o programa e o currículo da educação infantil, é quem organiza os espaços e o tempo, é quem propõe as atividades, as relações, as interações. A creche já avançou muito na discussão da qualidade da educação das crianças e os avanços são decorrentes da formação da equipe. Neste sentido, é possível refletir sobre o quanto a qualidade da educação da infância depende da qualidade dos seus educadores para ponderar se este não seria o foco da prática de qualidade.

Ao longo do texto defende-se a prática contextualizada. No decorrer da pesquisa e na elaboração desse documento fica evidente o quão limitado é o olhar do pesquisador externo, se não há um mergulho na compreensão histórica e cultural do contexto.

O estudo não possibilitou que o pesquisador adentrasse na creche por muito tempo e para partilhar da prática reflexiva seria necessário um trabalho conjunto; esse processo torna possível modificar práticas e possibilita mudanças. Contudo, esse não é o papel do pesquisador, mas é da competência do coordenador e do diretor. O pesquisador não permanece na creche, mas seus gestores poderiam dar continuidade à reflexão da escala, continuando o trabalho iniciado. Essa é a filosofia da colaboração.

Quando se tem como objetivo a educação infantil de qualidade é preciso acreditar que “A definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados” (CAMPOS et. al., 2010, p. 30). O papel do pesquisador é justamente o de colaborar com a discussão em contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. In: **Dossiê Educação Infantil e gênero**. Pro-posições, v. 14, n. 3(42), 2003.

AGUIAR, C.; BAIRRÃO, J.; BARROS, S. Contributos para o estudo da qualidade em contextos de creche na área metropolitana do Porto. **Revista do GEDEI: Infância e Educação**. Investigação e Practicas, n.5, p.7-28, dez. 2002.

AMARAL, M. C. de. **Avaliação nos ciclos: adiamento da exclusão?** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 129-133, 2008.

ANDERSON, B. E. **Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen year old Swedish schoolchildren**. Child Development, n. 63, p. 20-36, 1992.

BAIRRÃO, J. Panorama actual da educação e dos cuidados pré-escolares. In: BAIRRÃO, J. & Cols. **A evolução do sistema educativo e o PRODEP** - Estudos temáticos. Ministério da Educação, Portugal, v. 2, p. 21-105, 1997.

BALAGUER, I., MESTRES, J.; PENN, H. **Qualidade dos serviços às crianças: Documento de discussão**. Bruxelas, Bélgica: Rede Européia de Acolhimento de Crianças/Comissão das Comunidades Européias, 1992.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força** – rotinas na educação infantil. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BECCHI, E.; FERRARI, M. Como educar o *parenting* entre o provado e social. In: SOUZA, G. de (org.) **A criança em perspectiva** – olhares do mundo sobre o tempo infância. Cortez Editora, São Paulo, 2007.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

_____. Modalidades pedagógicas visíveis e invisíveis. In: **Poder, educación y consciência**. Sociologia de la transmisión cultural. Santiago: Cide, p. 61-98, 1988.

BONDIOLI, A. (org.) **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação** – a qualidade negociada. Autores Associados, Campinas, 2004a.

_____. **O tempo no cotidiano infantil** – perspectivas de pesquisa e estudos de caso. Artmed, Porto Alegre, 2004b.

- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil** – de 0 a 3 anos. Artmed, Porto Alegre – RS, 9. ed., 1998.
- BONFIM, J. A. O. **Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2002.
- BORGHI, B. Q. As escolas infantis municipais de Módena I: o modelo. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre-RS, Artmed, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. I, II e III. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998a.
- BRASIL. **Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis**, v. 1 . Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998b.
- BRASIL. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil** – documento preliminar. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília –DF, 2004a.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações gerais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília – DF, 2004b.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. v. 1 e 2, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília –DF, 2006a.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil** – pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília –DF, 2006b.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília – DF, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas (Tradução brasileira do original norte-americano), 1977.
- BROUGÈRE, G. Les expériences ludiques des filles et garçons. In: Yannick Lemel et Bernard Roudetl. **Filles et garçons jusqu’a l’adolescence** – socialisations différentielles. Paris, Harmattan, 1999, p. 199-222.
- BRUNER, J. **The nature and uses of immaturity**. American Psychologist, n. 27, p. 687-708, 1972.

BRUNER, J. **Juego, pensamiento y lenguaje**. Perspectivas, v. XVI, n.1, 1986.

BUJES, M. I. E. **Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política**. Caxambu-MG, Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2007.

_____. **Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. Educação em Revista**, Belo Horizonte - MG, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

BURCHINAL, M. R.; RAMEY, S. L.; REID, M. K.; JACCARD, J. Early child care experiences and their association with family and child characteristics during middle childhood. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 10, n. 1, p. 33-61, 1995.

BURCHINAL, M. R.; ROBERTS, J. E.; NABORS, L. A.; BRYANT, D. M. Quality of center child care and infant cognitive and language development. **Child Development**, v. 67, p. 606-620, 1996.

CAMPBELL, P. H. ; MILBOURNE, S. A. Improving the Quality Of Infant-Toddler Care Through Professional Development. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 25, n. 1, p. 3-14, 2005.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças** - princípios de qualidade que respeitem direitos infantis. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1994.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo – SP, Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil** – o que pensam e querem os sujeitos deste direito. Cortez Editora, São Paulo – SP, 2006.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. de C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil** – relatório final. Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, São Paulo – SP, 2006.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo –SP, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil** – avaliação quantitativa e qualitativa. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas, nov. 2010.

_____. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 37, n. 1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011.

- CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Liber Livro Edictora, Unesco, Brasília, 2007.
- CLARK, P. STROUD, J. Working together to improve the quality of care and education in early childhood programs. **Early Child Development and Care**, v. 172 (1), pp. 55-63, 2002.
- CLIFFORD, R. M.; BARBARIN, O.; CHANG, F.; EARLY, D.; BRYANT, D.; HOWES, C.; BURCHINAL, M.; PIANTA, R. **What is Pre-Kindergarten?** Characteristics of Public Pre-Kindergarten Programs. *Applied Developmental Science*, v. 9, n. 3, p. 126-143, 2005.
- CORSARO, W. A. Children's peer cultures and interpretative reproduction. In: **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press, 1997.
- _____. Entrada no campo, aceitação e participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Campinas-SP, Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio./ago. 2005.
- CRUZ, S. H. V. Proposta pedagógica para a educação infantil. Síntese realizada a partir de MEC/SEF/DPEF/COEDI – **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. MEC/SEF/DPEF/COEDI, Brasília – DF, 1996.
- CRYER, D.; TIETZE, W.; BURCHINAL M.; LEAL, T.; PALACIOS, J. Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 14, n. 03, p. 339-361, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. O conteúdo da experiência. In: **A descoberta do fluxo – a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 1999.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre-RS, Artmed, 2003.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et. al. **Por uma cultura da infância – metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas-SP, Editora Autores Associados, 2002.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2 ed. Artmed, Porto Alegre, 2006.
- DEWEY, J. My pedagogic creed. **The School Journal**, Vol. LIV, n. 3, pp. 77-80, 1897. Disponível em: <<http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>>. Acesso em: 17 nov. 08.
- DEWEY, J. **Schools of to-morrow**. Nova Iorque, E.P. Dutton e Company, 1924a, p. 103-131.
- _____. **Democracy and education**. Macmillan Company, New York, United States, 1924b.

_____. **Democracia e Educação.** Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DRAGONAS, T.; TSIANTIS, J.; LAMBIDI, A. Assensing quality Day care: the child care facility Schedule. **International Journal of Behavioral Development**, v. 18 (3), pp. 557-568, 1995.

EARLY, D. M.; MAXWELL, K. L.; BURCHINAL, A.; RANDALL M.; S.; BENDER, H. & COLABORADORES. Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. **Child Development**, New York, v. 78, n. 2, p. 558-580, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

ESPINOSA, L. M. **High Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like.** National Institute for Early Education Research, v. 1, 2002.

FANTUZZO, J.; SUTTON-SMITH, B.; COOLAHAN, K. C.; MANZ, P. H.; CANNING, S.; DEBNAM, D. Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 10, n. 1, p. 105-120, 1995.

FARIA, A. L. G. de Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Campinas –SP, **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, out. 2005.

FORMOSINHO, J. Nota introdutória. In: BERTRAN, T.; PASCAL, C. **Manual DQP** - Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Lisboa, Portugal, 2009.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Vozes, Petrópolis, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente** – buscando uma educação de qualidade. 2. ed., Porto Alegre – RS, Artmed, 2000.

GALLAGHER, J.; CLIFFORD, R. **The Missing support infrastructure in early childhood.** Early Childhood Research e Practice, v. 2, n. 1, Spring 2000. Disponível em: <<http://ecrp.uiuc.edu/2vn1/gallagher.html>>.

GALLAGHER, J. J.; CLIFFORD, R. M.; MAXWELL K. **Getting from Here to There:** To an Ideal Early Preschool System. Early Childhood Research & Practice, New York, v. 6, n. 1, p. s/p, 2004.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** Texto apresentado em Mesa-Redonda Paradigmas da Interpretação da Realidade

organizada pelas disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial do Departamento de Educação da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, campus Botucatu, 1996.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GLANTZ, F. B.; LAYZER, J. **The Cost, Quality and Child Outcomes Study: A Critique**. Final Report. Abt Associates, Inc., 2000. 22 p.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga, 1996.

GUSMÃO, J. B. B. de **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, L. **A abordagem educativa High/Scope para a educação infantil**. EUCERE – Centro de Formação para a Educação Infantil. Anais do I Seminário de educação Construindo a Educação com Qualidade Social promovido pela Prefeitura da Estância Turística de Embu no período de 18 a 20 de julho de 2001.

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

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. R. **Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; e CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2006.

HARTUP, W. W. **Relations and growth of social competence**. China Satellite Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development, Beijin, China, 1987.

HOWES, C. Quality indicators for infant-toddler child care. In: **Annual Meeting Of The American Education Research Association**, 67th., 1986, San Francisco, 1986.

HOWES, C.; PHILLIPS, D. A.; WHITEBOOK, M. Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care. **Child Development**, New York, v. 63, n. 2, p. 449-460, 1992.

HUJALA, E.; TURJA, L.; GASPAR, M. F.; VEISSON, M.; WANIGANAYAKE, M. Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 17, n. 1, p. 57-76, 2009.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da

pesquisa sobrepadrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 35-47, São Paulo – SP, 2001.

KATZ, L. G. Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 11, n. 2, p. 135-146, 1996.

_____. Cinco perspectivas sobre qualidade. In: **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, p. 15-40, 1998.

KATZ, L. G.; ROTHENBERG, D. Introductory editorial of Early Childhood Research & Practice (ECRP). **Early Childhood Research & Practice**, v. 1, n. 1, p. s/p, 1999a.

KATZ, L. G. International Perspectives on Early Childhood Education: Lessons from My Travels. **Early Childhood Research & Practice**, New York, v. 1, n. 1, p. s/p, 1999b.

_____. **Curriculum Disputes in Early Childhood Education**. ERIC Digest. Eric Digest, v. EDO-PS-99-13, p. 2, 1999c. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED436298>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

_____. **Another Look at What Young Children Should Be Learning**. Eric Digest, v. EDO-PS-99-5, p. 2, 1999d. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED430735>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. São Paulo – SP, **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

_____. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. Editora da UNESP, São Paulo-SP, 2004.

_____. Capítulo Introdutório ao livro Brincadeiras para crianças de todo o mundo. Children's play - for children from all around the world. In: CISV São Paulo; AMBAR amizade - brincadeira-arte; HEDGING-GRIFFO; UNESCO; MINC; 3D3. (Org.). **Brincadeiras para crianças de todo o mundo. Children's play - for children from all around the world**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 3D Comunicações e Cultura, v. 1, p. 11-33, 2007a..

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Fröebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. ARTMED, Porto Alegre – RS, 2007b.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado,

construindo o futuro. Porto Alegre-RS, Artmed, 2007c.

_____. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 225, p. 449-467, Brasília – DF, maio/ago. 2009.

KONTOS, S.; HOWES, C.; GALINSKY, E. Does training make a difference to quality in family child care? **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 11, n. 4, p. 427-445, 1996.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação de profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, Brasília, 1994.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, maio/ago, p. 18-32, 1996.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out., 2006.

LAEVERS, F. Educação Experencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**, v. 4, n. 1, p. 57-69 - Itajaí, jan./abr. 2004.

_____. **Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education**. Research Centre for Early Childhood and Primary School, Katholieke Universiteit Leuven, 2005.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, Tema em destaque - educação infantil v. 36, n.129, São Paulo, set./dez. 2006.

LINO, D. B. A rotina diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre-RS, Artmed, 1998.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 110, p. 191-202, 2000.

MAGALDI, A. M. B. de M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros. In: GONDRA, J. **Infância, história e escolarização**. 1. ed., 7 Letras, Rio de Janeiro-RJ, 2002.

MALUGUZZI, L. Ao contrário as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

MELHUIISH, E. C. The quest for quality in early Day care and preschool experience continues. **International Journal of Behavioral Development**, v. 25 (1), pp. 1-6, 2001.

- MELO, R. G. C. **Psicologia Ambiental** – uma nova abordagem da Psicologia. Psicologia – USP, São Paulo, 1991, 2(1/2), 85-103.
- MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial e agrupamentos de crianças de 2-3 anos em creches. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 7, p. 63-78, 1997.
- MIGUEL, C. R. de **Propuesta y validación de um modelo de calidad en educación infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Complutense de Madrid, Faculdade de Educación, Madrid, 2002.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, São Paulo, mar. 2001.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. Cortez Editora, São Paulo, 2002.
- MOSS, P. Pros and cons of a (de)centralized system of quality control. In: **Childcare In A Changing World**, 2004, Groningen., 2004.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.
- NATIONAL INSTITUTE OF" CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. **Child-care structure > process > outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development**. Psychological Science 2002; 13(3): 199-206.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN AND THE NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS IN STATE DEPARTMENTS OF EDUCATION. **Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8**. Position Statement Adopted with expanded resources, November, 2003.
- NCAC - **National Childcare Accreditation Council Inc.**, 2006 – Adaptado a partir do instrumento australino do Conselho Nacional de Credenciamento de Creches. 1. ed. Traduzido pelo MEC, aos cuidados de Ricardo Fagundes Carvalho, Revisão de Gilca M. Seidinger.
- NICIOLI, J. **Relatório de Iniciação Científica**, São Paulo: FEUSP, 2010.
- Ó, J. R. do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno ideal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa, Educa, 2003.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto infância. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998a.
- _____. A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In: SPODEK, B. E COLS. **Modelos Curriculares para a Educação da**

Infância. Coleção Infância, 2. ed. actualizada, Porto Editora, Porto, Portugal, 1998b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. **Infância e Educação: Investigação e práticas**, v. 2, p. 39-62, 2000.

_____. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, v. 32, p. 81-93, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: ESTEVES, L. M. **Visão Panorâmica da investigação-ação.** Porto Editora, Porto, Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo – SP, Pioneira Thomson Learning, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A supervisão na formação de professores II** – das organização à pessoa. v. 2, Porto Editora, Porto, Portugal, 2002b.

_____. **A supervisão na formação de professores I** – da sala à escola. v. 1, Porto Editora, Porto, Portugal, 2002c.

_____. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, 1 (XXII): 81-93, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre-RS, Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Nota introdutória. In: BERTRAN, T.; PASCAL, C. **Manual DQP** - Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Lisboa, Portugal, 2009.

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

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

PARRA, M. P. Las representaciones de los estudiantes respecto de sus procesos: una contribución al mejoramiento de La calidad de La educación. **Revista Investigaciones em Educación**, v. VI, n. 1, PP. 91-107, 2006.

PASCAL, C. Capturing the quality of education provision for young children: A story of developing professionals and developing methodology. **European Early**

Childhood Education Research Journal, v. 1, n. 1, p. 69-79, 1993.

PASCAL, C.; BERTRAM, T.; Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 17, n. 2, p. 249-262, 2009.

PEISNER-FEINBERG, E. S.; BURCHINAL, M. R.; CLIFFORD, R. M.; CULKIN, M. L.; HOWES, C.; KAGAN, S. L.; YAZEJIAN, N. The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. **Child Development**, New York, v. 72, n. 5, p. 1534-1553, 2001.

PEISNER-FEINBERG, E. S.; BURCHINAL, M. R.; CLIFFORD, R. M.; YAZEJIAN, N. **The children of the cost, quality, and outcomes study go to school**. FPG Child Development Center, UNC-CH, 1999.

PEISNER-FEINBERG, E. S. **Child care and its impact on young children's development**. Encyclopedia on Early Childhood Development, Montreal, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.child-encyclopedia.com/documents/Peisner-FeinbergANGxp.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

PHILLIPS, D.A.; HOWES, C. Indicators of quality in child care. Review of research. In: Phillips, D.A. **Quality in child care: What does research tell us?**. Washington, DC: NAEYC, 1987.

PHILLIPS, D.; VORAN, M.; KISKER, E.; HOWES, C.; WHITEBOOK, M. Child Care for Children in Poverty: Opportunity or Inequity? **Child Development**, New York, v. 65, n. 2, p. 472-492, 1994.

PHILLIPS, D., MEKOS, D.; SCARR, S.; MCCARTNEY, K.; ABBOTT-SHIM, M.; Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 15, n. 4, p. 475-496, 2000.

PHILLIPSEN, L.C.; BURCHINAL, M.R.; HOWES, C. ; CRYER, D. The prediction of process quality from Structural features of child care. **Early Childhood Research Quarterly**, n. 12, p.281-303, 1997.

PIOTTO, D. C. e cols. Promoção da qualidade de avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, n.105, p. 55-77, 1998.

PLANTENGA, J.; SIEGEL, M. Position paper 'childcare in a changing world'. Part I European childcare strategies. In: **Childcare In A Changing World**, 2004, Groningen, 2004. p. 1-54.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre “infância como fenômeno social”**. Tradução Maria Leticia Barros Pedroso do Nascimento para utilização na disciplina EDM 5085 – Sociologia da Infância e Educação Infantil s/d. Eurosocial Report, n.47, 1993, p.11-18.

REZNITSKAYA, A. Abordagens gerais para a pesquisa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica – do projeto à implementação**. Artmed, Porto Alegre, 2008.

RICHTER, S. M. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan/abr., 2010.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 22, p. s/p, 2000.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. e cols. **Creches e pré-escoas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, março, 2002.

SAGER, F. et al. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.1, n.16, p.203-215, 2003.

SALUJA, G.; EARLY, D. M.; CLIFFORD, R. M. Demographic characteristics of early childhood teachers and structural elements of early care and education in the United States. **Early Childhood Research e Practice**, v. 4, n.1, Spring 2002.
Disponível em: <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/saluja.html>>.

SANNTOMÉ, J. T. El juego em lãs instituciones escolares. Discursos explícitos y ocultos. In: **Jornadas sobre desafios del juguete em el siglo XXI: la escuela, el juego y el juguete.** Valencia: FEJE/AIJU/AEFJ, 1999.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas-SP, **Educação e Sociedade**, v .26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005a.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível.** Araraquara-SP: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SCHWEINHART, L. J. **Programas de Educação Infantil.** High/Scope Education Research Foundation, Centre of Excellence for Early Childhood development. Estados Unidos, 2006. Publicado em português em 2010.

SEITZ, H. The power of documentation in the early childhood classroom. **Young Children**, v. March 2008, p. 88-93, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.112, mar. 2001.

SOUZA, T. N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Avaliação para promoção da qualidade na Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 4, n. 1, pp. 125-140, jan./abr. 2004.

_____. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá –SC, v. 10, n. 1, pp. 87-96, jan./abr. 2005.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma

- perspective histórica. In: SPODEK, B. E COLS. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Coleção Infância, 2. ed. atualizada, Porto Editora, Porto, Portugal, 1998.
- STAKE, E. E. Case studies. In: In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (edit.) **Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, 1994, p. 236-247.
- _____. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 2001.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Ediciones Morata, Madrid, 1991. 1991
- TIETZE, W.; CRYER, D.; BAIRRÃO, J.; PALACIOS, J.; WETZEL, G. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. **Early Childhood Research Quarterly**, New York, v. 11, n. 3, p. 447-475, 1996.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Artmed, Porto Alegre-RS, 2005.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez., 2005.
- VASCONCELLOS, H. J. O currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre-RS, Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo – SP, 1985.
- WALSH, G.; GARDNER, J. Assessing the quality of early years learning environments. **Early Childhood Research and Practice**, v. 7, n. 1, 2005.
- WASIK, B. When Fewer Is More: Small Groups in Early Childhood Classrooms. **Early Childhood Education Journal**, New York, v. 35, n. 6, p. 515-521, 2008.
- WHITEBOOK, M. **Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments - A Review of the Literature: Child Care Employee Project**, 2003. 26 p.
- WHITEBOOK, M.; HOWES, C.; PHILIPS, D. **Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report, National Child Care Staffing Study: Child Care Employee Project**, 1989. 94 p.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**. Bookman-Artmed, Porto Alegre, 2001.
- ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre-RS, Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Edição Revisada

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – EDIÇÃO REVISADA

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

Publicado por Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027
Copyright © 2006 por Thelma Harms, Deborah Reid Cryer, e Richard M. Clifford

Tradução: Karla Aparecida Zucoloto (Professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – campus de Poços de Caldas, Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de Campinas e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

Revisão da tradução: Tânia Maria Silva de Sena (Letras-licenciatura, UNIFEOP - Universidade Otávio Bastos – Proficiency in English, Bristol Technical College and International House in London - England)

SUMÁRIO

Prefácio à edição atualizada	03
Agradecimentos	03
Introdução à ITERS-R	04
Processo de revisão	04
Mudanças na ITERS-R	05
Fidedignidade e validade	05
Referências	08
Instruções para o uso da ITERS-R	08
Administrando a escala	09
Sistema de Pontuação	10
Opção alternativa de pontuação	10
Folha de pontuação e perfil	10
Explicação dos termos usados na escala	10
Visão geral da sub-escalas e itens da ITERS-R	13
ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – EDIÇÃO REVISADA	
Espaço e mobiliário	14
Cuidados pessoais de rotina	20
Ouvindo e falando	33
Atividades	37
Interação	48
Estrutura do programa	52
Pais e equipe	56
Folha de pontuação – versão ampliada	63
Perfil ITERS-R	73

Prefácio à edição atualizada

Esta versão atualizada da ITERS-R não é uma revisão. Esta versão traz todo o conteúdo da ITERS – Edição Revisada com todos os itens e indicadores intactos incluindo muitas adições úteis como:

- Ampliação das notas adicionais avaliadas em nosso site;
- Um novo perfil de pontuação ampliado que incorpora um número de lembretes e tabelas para ajudar na pontuação dos itens;
- Uma encadernação aperfeiçoada em espiral.

Esta versão atualizada foi produzida em resposta aos pedidos dos muitos usuários da escala que lealmente cederam suas notas adicionais usadas em suas escalas porque encontraram utilidade em estabelecer, e manter, critérios de precisão usando a ITERS-R. O novo perfil de pontuação ampliado o qual temos usado com frequência em vários estados em nossas próprias sessões de treinamento, tem também provado ser muito útil para assessores experientes e novatos. Nós esperamos que estas adições à ITERS-R torne a escala mais fácil de ser usada.

Nós agradecemos a Lisa Waller por sua cooperação no aprimoramento do perfil de pontuação ampliado, a Tracy Link por sua assistência com as notas adicionais e a Elisa Allen que tão habilmente incorporou os materiais adicionais a esta versão atualizada. Como sempre, o retorno de nossa equipe de assessores experientes, Cathy Riley, Lisa Waller, Kris Lee, Tracy Link e Elisa Alle, como muitos outros usuários da escala têm sido extremamente prestativos. Para explicações adicionais dos significados dos critérios da ITERS-R ver “*All About the ITERS-R (2004)*, D. Cryer, T. Harms, C. Riley. *Lewiaville, NC: Pact House Publishing, ISBN-10: 0-88076-615-8*”.

Agradecimentos

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

Gostaríamos de reconhecer em particular:

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

- À Fundação da Família A. L. Mailman, Luba Lynch, Diretor Executivo e Betty Bardige, Presidente, por financiar o teste de campo e o vídeo de treinamento e, especialmente, pela sua fé em nós e no valor do nosso trabalho.

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

Introdução à ITERS-R

A Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas¹⁷ – Edição Revisada (ITERS, 1990). É uma dentre uma série de quatro escalas que compartilham o mesmo formato e sistema de pontuação, mas variam consideravelmente nos requisitos, porque cada escala avalia uma faixa etária diferente e/ou um tipo diferente de ambiente de desenvolvimento infantil. A ITERS-R mantém a definição original ampla de ambiente, incluindo organização de espaço, interação, atividades, programação e provisões para pais e equipe. Os 39 itens estão organizados em sete sub-escalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidado Pessoal, Falar e Compreender, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Equipe. Esta escala é planejada para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses de idade, faixa etária mais vulnerável física, mental e emocionalmente. Desse modo, a ITERS-R contém itens para avaliar as provisões do ambiente relativas à proteção da saúde e segurança das crianças, à estimulação apropriada através de linguagem e atividades e à interação calorosa e de apoio.

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

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

Processo de Revisão

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

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

Mudanças na ITERS-R

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

¹⁷ Nota do tradutor: As palavras *Infant (bebê)* e *Toddler (crianças muito pequenas, crianças na primeira infância)* serão traduzidas como bebês e crianças pequenas em toda a escala.

1. Os indicadores, sob cada nível de qualidade em um item, foram numerados de modo a ser possível assinalar para cada um deles, na folha de pontuação, a marcação “Sim” (S), “Não” (N) ou “Não se aplica” (NA). Isto possibilita maior precisão na reflexão acerca dos pontos fortes e fracos observados em um item.
2. Os indicadores negativos no nível mínimo foram retirados e agora são encontrados somente no nível 1 (ínadequado). Nos níveis 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente) só foram listados indicadores de atributos positivos. Isto elimina a única exceção na regra de pontuação na ITERS original.
3. As Notas de Esclarecimento foram expandidas, incluindo informações adicionais para melhorar a pontuação e para explicar o propósito de itens e indicadores específicos.
4. Em toda a escala foram acrescentados indicadores e exemplos para tornar os itens mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Isto responde à sugestão de usuários das escalas para incluir indicadores e exemplos na escala, ao invés de acrescentar sub-escalas.
5. Novos itens foram acrescentados em várias sub-escalas incluindo:
 - Falar e compreender: Item 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem; Item 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças.
 - Atividades: Item 22. Natureza / Ciências; Item 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador.
 - Estrutura do programa: Item 30. Atividade livre; Item 31. Atividades em grupo.
 - Pais e equipe: Item 37. Estabilidade da equipe; Item 38. Supervisão e avaliação da equipe.
6. Alguns itens da sub-escala Espaço e Mobiliário foram combinados para evitar redundâncias e dois itens foram retirados de Rotinas de Cuidado Pessoal: Item 12. Regulamentação das condições de saúde; Item 14. Regulamentação das condições de segurança. A pesquisa demonstrou que estes itens geralmente recebiam alta pontuação porque eles se baseavam em regulamentações, mas os itens correspondentes que avaliavam a prática tinham uma pontuação bem mais baixa. A ITERS-R deve se concentrar na prática porque o objetivo é avaliar a qualidade do processo.
7. Para refletir melhor as variações de níveis das práticas de saúde em situações da vida real, a sub-escala de Rotinas de Cuidado Pessoal incluiu: Item 6. Chegada / Saída; Item 7. Refeições / Merendas; Item 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro; Item 10. Práticas de saúde e Item 11. Práticas de segurança.
8. Cada item é impresso em uma folha separada, seguido pelas Notas de Esclarecimento.
9. Modelos de perguntas são incluídos para indicadores que são difíceis de se observar.

Fidedignidade e validade

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

Especificamente, ambas as pontuações da ECERS e da ITERS são previstas por medidas estruturais de qualidade, tais como as razões criança-equipe, tamanho do grupo e o nível de formação¹⁸ da equipe (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryers, 1998). As pontuações estão também relacionadas a outras características que, geralmente, se espera que estejam ligadas à qualidade, tais como salário dos educadores e custo total do programa (Cryer et al., 1999; Marshall, Creps, Burstein, Glantz, Robeson & Barnett, 2001; Phillipsen et al. 1998; Whitebook, Howes & Phillips, 1989). Por sua vez, as pontuações da avaliação demonstraram prever o desenvolvimento das crianças (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996; Peisner-Feinberg et al., 1999).

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

A primeira foi uma fase piloto. Neste estágio, um total de 10 observadores treinados, em grupos de dois ou três, utilizaram a primeira versão da escala revisada, em 12 observações em nove creches, com grupos de bebês e/ou crianças pequenas. Após estas observações, foram feitas modificações na escala revisada, para ajustar questões levantadas nas observações-piloto. A fase final do teste de campo envolveu um estudo mais formal de fidedignidade. Nesta fase, seis observadores treinados conduziram 45 observações em duplas. Cada observação durou aproximadamente três horas, seguida por uma entrevista de 20 a 30 minutos com o educador. Os grupos observados foram selecionados de modo que representassem a variação de qualidade em programas do Estado da Carolina do Norte (Estados Unidos). A Carolina do Norte possui um sistema de licenciamento que atribui pontos a várias características relacionadas à qualidade. São dadas licenças de

¹⁸ Nota do tradutor: O nível de formação neste é acadêmico (*education*).

uma a cinco estrelas às creches, dependendo do total de pontos obtidos. Uma creche que recebe uma licença de uma estrela possui apenas as exigências legais básicas para o licenciamento, enquanto que uma creche de cinco estrelas possui padrões muito mais altos. Para nossa amostra, selecionamos 15 grupos em creches com uma ou duas estrelas, 15 com três estrelas e 15 com quatro ou cinco estrelas. As instituições foram também escolhidas para que representassem várias faixas etárias das crianças atendidas. Dos 45 grupos observados, 15 eram grupos com crianças com menos de 12 meses de idade, 15 com crianças de 12 a 24 meses e 15 com crianças de 18 a 30 meses. Os grupos eram de 34 creches diferentes, sendo que sete incluíam crianças portadoras de deficiências. Todas as creches estavam localizadas na região central da Carolina do Norte.

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

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

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

Uma segunda medida de fidedignidade, de certa forma mais conservadora, é o índice Kappa de Cohen¹⁹. Esta medida considera as diferenças entre as pontuações. A média ponderada Kappa ("The mean weighted Kappa") para os primeiros 32 itens foi de 0,55 e para o total dos 39 itens da escala foi de 0,58. O Kappa ponderado apresentou variação de 0,14, para o Item 9. Troca de fraldas / Uso de banheiro, a 0,92, para o Item 34. Provisões para necessidades pessoais da equipe. Somente dois itens apresentaram um Kappa ponderado inferior a 0,40 (Item 9. Troca de fraldas / Uso de banheiro e Item 11. Práticas de segurança, com uma medida Kappa de 0,20). Em ambos os casos, a pontuação média do item foi extremamente baixa. Uma característica da estatística Kappa é que, para os itens com pouca variabilidade, a fidedignidade é particularmente sensível, até mesmo para pequenas diferenças entre os observadores. Os autores e observadores concordaram que a baixa pontuação nestes itens refletiu precisamente a situação nos grupos observados; qualquer mudança para aumentar substancialmente a variabilidade, geraria um quadro não preciso das características de qualidade observadas nestes dois itens. Para todos os itens com um Kappa ponderado abaixo de 0,50, os autores examinaram os itens cuidadosamente e fizeram pequenas mudanças para melhorar a fidedignidade do item, sem mudar seu conteúdo básico. Estas mudanças estão incluídas na versão impressa da escala. Mesmo utilizando uma medida de fidedignidade mais conservadora, os resultados gerais indicam um nível de fidedignidade claramente aceitável.

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

¹⁹ Nota do tradutor: Cohen's Kappa.

Tabela 1 Correlações intra-classe das sub-escalas

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

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

Tabela 2 Consistência Interna

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

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

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

Referências

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

Instruções para o Uso da ITERS-R

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

Administração da Escala

1. A escala foi elaborada para ser utilizada em uma sala ou um grupo por vez, para crianças com até 30 meses de idade. Se você for um observador externo, isto é, alguém que não é membro da equipe (diretores da instituição, consultores, pessoal do autorização e pesquisadores), pelo menos três horas devem ser reservadas para a observação e pontuação.
2. Antes de começar a observação, complete as informações de identificação no topo da primeira página da Folha de Pontuação. Você precisará pedir algumas informações ao educador, especialmente as datas de nascimento da criança mais velha e da mais nova, o número de crianças inscritas no grupo e se há crianças com necessidades especiais no grupo. No final da observação, assegure-se que todas as informações de identificação solicitadas na primeira página foram preenchidas.
3. Utilize alguns minutos no início de sua observação para se orientar dentro da sala.
 - Se quiser, você pode começar com os Itens de 1 a 5, de Espaço e Mobiliário, porque alguns dos indicadores são fáceis de serem observados e geralmente não mudam durante a observação.
 - Alguns itens exigem observação de eventos e atividades que acontecem somente em horas específicas do dia (isto é, Itens 6 a 9, de Rotinas de Cuidado Pessoal, Item 16. Atividade física). Fique atento a esses itens de modo que possa observá-los e pontuá-los na medida em que ocorrem.
 - Atribua pontuação aos itens que avaliam aspectos de relacionamento somente após ter observado por tempo suficiente para obter um quadro representativo (isto é, Itens 13 e 14 sobre linguagem, Itens 25 a 28 sobre interações).
 - O Item 14. Uso de livros e os Itens 15 a 24 da sub-escala Atividades exigem tanto a inspeção dos materiais como a observação do uso dos mesmos.

4. Tome cuidado para não interromper as atividades em andamento, enquanto você estiver observando.
 - Mantenha uma expressão facial agradável, mas neutra.
 - Não interaja com as crianças, a menos que você detecte algo perigoso que deva ser resolvido imediatamente.
 - Não converse com e nem interrompa a equipe.
 - Seja cuidadoso ao escolher o lugar na sala onde você se posicionará, para evitar perturbar o ambiente.
5. Combine um horário com o educador para lhe perguntar a respeito de indicadores que você não conseguiu observar. O educador não deve estar com as crianças enquanto responde às perguntas. Serão necessários aproximadamente 20-30 minutos para responder às perguntas. Para melhor aproveitamento do tempo para as perguntas:
 - Utilize os modelos de perguntas fornecidos, sempre que for pertinente.
 - Se você tiver que fazer perguntas sobre itens para os quais não foram fornecidos modelos, anote suas questões na folha de pontuação ou em uma outra folha de papel, antes de falar com o educador.
 - Faça somente aquelas perguntas necessárias para decidir se uma pontuação mais alta é possível.
 - Faça perguntas sobre um item de cada vez, seguindo a ordem dos itens na escala, e tome notas ou decida uma pontuação antes de avançar para o próximo item.
6. Observe que a Folha de Pontuação de dez páginas, que começa na página 63, fornece um modo conveniente de registrar as pontuações dos indicadores, dos itens, da sub-escala e da pontuação total, bem como seus comentários. O Perfil, após a Folha de Pontuação, permite uma representação gráfica desta informação.
 - Uma nova cópia da Folha de Pontuação é necessária para cada observação. Deste modo, é permitida a realização de fotocópias da Folha de Pontuação e de Perfil, porém não da escala completa.
- As pontuações devem ser registradas na Folha de Pontuação antes de sair da instituição ou imediatamente após. Não confie na sua memória para fazer a pontuação depois.
- Complete uma avaliação, incluindo qualquer informação necessária, antes de realizar uma outra observação.
- É aconselhável usar um lápis e uma boa borracha ao preencher a Folha de Pontuação durante a observação, de modo que mudanças possam ser realizadas facilmente.

Sistema de Pontuação

1. Leia cuidadosamente a escala completa, incluindo os itens, Notas de Esclarecimento e Questões. Para fins de precisão, todas as pontuações devem ser baseadas, tão exatamente quanto possível, nos indicadores fornecidos nos itens da escala.
2. A escala deve estar disponível e deve ser lida constantemente durante toda a observação, para ter certeza de que as pontuações estão sendo feitas com precisão.
3. Os exemplos que diferem daqueles dados no indicador, mas que atendem a intenção do indicador, podem ser utilizados como base para dar crédito a um indicador.
4. As pontuações devem se basear na situação atual que é observada ou relatada pela equipe e não em planos futuros. Na ausência de informação observável, com base na qual sua pontuação ocorrerá, você pode utilizar respostas dadas pela equipe, durante o período dedicado a perguntas, para atribuir a pontuação.
5. Os requisitos da escala se aplicam a *todas* as crianças do grupo em observação, a menos que uma exceção seja percebida em um item.
6. Ao pontuar um item, comece sempre lendo da pontuação 1 (inadequado) e avance até alcançar a pontuação adequada da qualidade.
7. Sim (S) é registrado na folha de pontuação se o indicador é *verdadeiro* para a situação que está sendo observada. Não (N) é registrado na folha de pontuação se o indicador *não é verdadeiro*. (Para cada indicador numerado, pergunte a si mesmo “isto é verdadeiro, Sim ou Não?”).
8. As pontuações devem ser atribuídas da seguinte forma:
 - A pontuação 1 deve ser dada se *qualquer* indicador de 1 for pontuado com Sim.
 - A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores de 3 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 3 é dada quando todos os indicadores de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores de 3 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 4 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 5 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 5 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e todos os indicadores de 5 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 6 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 7 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 7 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e todos os indicadores de 7 são pontuados com Sim.
 - A pontuação de NA (não se aplica) somente pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando “NA permitido” aparece na escala e há um NA na Folha de Pontuação. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma sub-escala ou escala total.

- Para calcular a pontuação média de uma sub-escala, soma-se a pontuação de cada item na sub-escala e divide-se pelo número de itens pontuados. A média total da pontuação da escala é a soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados.

Opção Alternativa de Pontuação

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

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

Folha de Pontuação e Perfil

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

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

O Perfil permite uma representação gráfica dos escores para todos os itens e sub-escalas. Pode ser utilizado para comparar áreas fortes e fracas e para selecionar itens e sub-escalas visando melhorias. Há também espaço para as médias das pontuações das sub-escalas. Os perfis de duas observações podem ser colocados lado a lado para apresentar as mudanças visualmente.

Explicação dos Termos Utilizados na Escala

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

Em alguns itens o acesso requerido é de, pelo menos, 1 hora por dia. Um tempo menor é necessário quando se tratar de programas que atendam por menos de 8 horas por dia, com o total calculado de forma proporcional baseado na proporção de 1 hora para programas que atendam por 8 horas ou mais. Use a tabela abaixo para determinar o total de tempo necessário para programas que atendam em parte do dia:

Número de horas em operação		2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	6 horas	7 horas
Minutos necessários (aproximadamente) para acessibilidade		15	25	30	40	45	50

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

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

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

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

Alguns e Muitos: Utilizados na escala toda para denotar quantidade ou frequência. Orientações específicas podem ser dadas em vários itens. "Alguns" denota presença no ambiente e pelo menos um exemplo deve ser observado, a menos que as orientações exijam mais exemplos. Para pontuar "Muitos", as crianças devem ter acesso sem longos períodos de espera ou competição desnecessárias.

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

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

Condições climáticas: Usada em muitos itens da escala como regulador de quando as crianças podem participar de atividades no espaço externo. “Condições climáticas” significa que quase todo dia, a não ser que haja uma precipitação vigorosa ou uma comunicação pública advertindo as pessoas a permanecerem no espaço interno devido às condições climáticas como o elevado índice de poluição, muito frio ou calor que possa causar problemas de saúde. Isto algumas vezes quer dizer “*Não há tempo ruim, somente roupas inapropriadas*”. Contudo, as crianças devem estar vestidas adequadamente e devem ser levadas para o espaço externo na maioria dos dias. Isto requer que a organização seja modificada para acompanhar as crianças nas atividades externas no início da manhã se for ficar muito quente no decorrer do dia. Ou requer que o programa para garantir que as crianças tenham botas e mudem de roupas quando a grama está úmida. Depois de tempo ruim a equipe deve checar a área externa com equipamentos de drenagem, tirando toda água ou poças se necessário, antes das crianças saírem. Programas com proteção de áreas externas, como uma área coberta ou pátio, estão mais preparados para seguir estas exigências diariamente com condições climáticas favoráveis.

Visão Geral das Sub-escalas e Itens da ITERS-R

<p>Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Provisões para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças 	<p>pg 14</p>	<p>Interação</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Supervisão do brincar e da aprendizagem 26. Interação entre pares 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina 	<p>pg 48</p>
<p>Rotinas de Cuidado Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada/Saída 7. Refeições/Merendas 8. Soneca 9. Troca de fraldas/Usos do banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança 	<p>pg 20</p>	<p>Estrutura do Programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Organização 30. Brincadeiras livres 31. Brincadeiras em grupo 32. Provisões para crianças com necessidades especiais 	<p>pg 52</p>
<p>Ouvindo e falando</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Ajudando as crianças compreenderem a linguagem 13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem 14. Usando livros 	<p>pg 33</p>	<p>Pais e Equipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Provisões para envolvimento dos pais 34. Provisões para necessidades pessoais da equipe 35. Provisões para necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional 	<p>pg 56</p>
<p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Motora fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Jogos com areia e água 22. Natureza/Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador 24. Promovendo a admissão da diversidade 	<p>pg 37</p>		

Inadequado

1

2

Mínimo

3

4

Bom

5

6

Excelente

7

ESPAÇO E MOBILIÁRIO**1. Espaço interno**

- 1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e móveis.*
- 1.2 Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais que absorvam o som.
- 1.3 Espaço está em péssimas condições (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso acidentado e avariado).*
- 1.4 Espaço não tem manutenção adequada (Ex.: acúmulo de sujeira no chão e tapetes; pias sujas; limpeza diária negligenciada).

- 3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e móveis.*
- 3.2 Iluminação adequada, controle de temperatura e de materiais que absorvam o som.
- 3.3 Espaço está em boas condições de conservação.
- 3.4 Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado.*
- 3.5 Espaço para crianças é acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais que usam frequentemente a sala (Ex.: rampa com corrimão para pessoas com necessidades especiais; acesso para cadeiras de roda e andadores).*

NA permitido

- 5.1 Ampla espaço interno para crianças, adultos e móveis (Ex.: crianças e adultos podem se mover livremente; os móveis não lotam o espaço; espaço para os equipamentos necessários para crianças com necessidades especiais; área aberta espaçosa para as crianças brincarem).*

- 5.2 Boa ventilação, alguma luz natural das janelas ou clarabóias.

- 5.3 Espaço para crianças é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.*

- 7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex.: persianas ou cortinas ajustáveis).
- 7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados).*
- 7.3 Chão, paredes e outras superfícies embutidas são feitas de materiais fáceis de limpar (Ex.: pisos, revestimentos e tinta laváveis; papel de parede lavável; balcões e armários com superfícies fáceis de limpar).

*** Notas de Esclarecimento**

- 1.1, 3.1, 5.1. Na avaliação da adequação do espaço interno considerar o número máximo de crianças e adultos que usam o espaço em qualquer dia; se há espaço suficiente para mobiliário e materiais necessários para cuidado e brincadeiras e espaço total que pode ser usado. Espaço que aparenta ser adequado porque a mobiliária básica e/ou os materiais para rotina e brincadeiras estão faltando ou porque muitas crianças estão ausentes devem ser considerados como se o mobiliário básico, materiais e todas as crianças estivessem presentes. Se a sala de aula está localizada em uma sala muito ampla mas a equipe só pode usar uma pequena parte da sala a base de adequação é o total da sala que pode ser usada. Se a sala de aula pode ser usada em sua totalidade e a equipe escolhe usar uma pequena parte do espaço o crédito deve ser dado apenas para a parte do espaço que a equipe usa.
- 1.3. "Reparos escassos" significa que há um ou mais reparos maiores que representam riscos à saúde e segurança.
- 3.1. "Espaço interno suficiente" requer que a equipe pode circular para atender as necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, áreas separadas para troca de fralda e preparo das refeições) e que as crianças não estejam aglomeradas enquanto brincam. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotado.
- 3.4. É esperada alguma sujeira decorrente das atividades diárias. "Razoavelmente limpo" quer dizer que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado ou lavado, e que sujeira grande, como comida no chão depois da alimentação, seja limpa imediatamente.
- 3.5. Para pontuar acessibilidade, a sala de aula e o banheiro devem ser acessíveis aos indivíduos com necessidades especiais. As portas devem ter largura de pelo menos 80 cm. As maçanetas das portas devem ser manuseáveis por pessoas com uso limitado das mãos. A soleira da porta de entrada deve ter altura de 1 cm ou menos e, se tiver mais que 0,5 cm, deve ser inclinada para permitir acesso mais fácil para cadeira de roda. Se houver outros obstáculos óbvios para acesso de indivíduos com necessidades especiais (como compartimentos estreitos nos banheiros, escadas sem rampa ou ausência de elevador), não se deve pontuar. Para o espaço interno destinado às crianças ser considerado minimamente aceitável (3.5), deve ser acessível a crianças e adultos com necessidades especiais que fazem parte do programa. Para a pontuação 5, a acessibilidade é necessária, quer indivíduos com necessidades especiais façam parte ou não do programa.
- 7.2. Portas que dão para a parte externa somente contam como ventilação se puderem ficar abertas sem risco à segurança (por exemplo, se há uma porta interior de tela ou uma grade de segurança, para evitar que as crianças saiam da sala sem supervisão).

Perguntas

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

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

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

- 1.1. Exemplos de móveis para cuidados de rotina: assentos para bebês, cadeiras altas de alimentação, mesas e cadeiras pequenas para refeições, berços, colchões ou pequenas camas para dormir, mesa para troca de fraldas e lugar para guardar os materiais de higiene. A menos que todas as crianças pequenas recebam as refeições ao mesmo tempo, não há necessidade de ter uma cadeira de alimentação por criança.
- 1.2. Exemplos de móveis para brincadeiras: assentos para bebês, mesas e cadeiras pequenas, prateleiras baixas abertas ou engradados/cestas/caixas para guardar os brinquedos.
- 3.2. É necessário um número suficiente de prateleiras abertas e baixas e/ou outro tipo de armário para guardar os brinquedos para pontuar este indicador. Deve haver armários suficientes para todos os brinquedos acessíveis, sem brinquedos amontoados em um pequeno espaço, para pontuar este indicador .
- 3.3. Resistência é uma característica do próprio móvel (isto é, não vai quebrar, cair ou desmontar quando em uso). Se móveis pesados estão em um lugar onde possam ser facilmente derrubados, é um problema de segurança e não de resistência dos móveis. Não seja perfeccionista na avaliação deste indicador. Se houver somente um problema insignificante, que provavelmente não vá criar risco à segurança, pontue este indicador. Por exemplo, se uma cadeira ou mesa estiver um pouco instável, mas não houver perigo de desmontar, ou se um sofá coberto de vinil estiver levemente desgastado, mas a espuma não estiver visível, então não leve em conta estes aspectos, a menos que haja um número substancial dos referidos problemas.
- 3.4. Se a maioria das crianças estiver confortável nas cadeiras de alimentação, pontue, mesmo que uma criança não esteja tão confortável quanto as outras.
- 5.2, 7.2. Cadeiras de tamanho adequado às crianças permitem que as mesmas sentem-se encostadas nas cadeiras e com os pés no chão (mas não necessariamente com toda a planta dos pés no chão). A criança não deve ser obrigada a sentar-se na ponta da cadeira para que os pés alcancem o chão. Uma mesa de tamanho adequado às crianças permite que os joelhos da criança caibam embaixo da mesa, com os cotovelos confortavelmente na superfície da mesa. Não considere de tamanho adequado às crianças pequenas, cadeiras altas de alimentação ou mesas para alimentação em grupo, nas quais as crianças pequenas precisam ser colocadas nas mesmas por um adulto.
- 5.3. Em resumo, são necessárias 2 provisões para garantir independência, uma na rotina e uma na brincadeira, para pontuar este indicador,
- 5.5, 7.4. Eventualmente, os educadores utilizam cadeiras pequenas ou outros móveis (como blocos ou cubos gigantes) para se sentarem, enquanto alimentam as crianças que estão sentadas em cadeiras altas de alimentação ou em mesas muito baixas. O crédito deve ser dado quando estes arranjos utilizarem móveis que são maiores que os móveis usados por bebês e crianças pequenas e se parecem permitir boas condições de trabalho para o professor. Contudo, o crédito para tais organizações não pode ser abaixo de 7 quando o conforto da mobília no tamanho do adulto é requerida. Deve haver assento para adultos próximos à mobília adequada ao tamanho da criança (por exemplo, higiene/troca de fraldas, refeições e brincadeiras) que ajudem ao adulto não curvar suas costas enquanto auxiliam as crianças.
- 7.2. “Maioria” significa 75% das crianças pequenas usam mesas e cadeiras de seu tamanho.

Perguntas

5.4, 7.3. Você usa qualquer outro brinquedo ou material além daqueles que observei? Se sim, perguntar: Onde eles estão guardados? Poderia me mostrar, por favor?

7.1. Se berços ou colchões não estiverem visíveis durante a observação, perguntar: Onde estão guardados os berços ou colchões das crianças?

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

3. Provisões para relaxamento e conforto

- 1.1 Não há “materiais macios” para as crianças brincarem (Ex.: móveis estofados, áreas com tapetes, almofadas ou brinquedos macios).*
- 3.1 Algum tapete ou outro móvel macio fornecido durante as brincadeiras (Ex.: almofada, tapete, edredom/acolchoado no chão).
- 3.2 Três ou mais brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.*
- 5.1 Área especial aconchegante acessível na maior parte do dia.*
- 5.2 Área aconchegante protegida de brincadeiras ativas.*
- 5.3 Muitos brinquedos macios disponíveis na maior parte do dia.*
- 7.1 Acesso a várias áreas aconchegantes e confortáveis na sala (Ex.: áreas com tapetes macios, puffs para crianças pequenas sentarem, cadeira estofada ou sofá de tamanho adequado à criança).
- 7.2 Bebês que não se locomovem são colocados na área aconchegante quando apropriado.*
NA permitido.
- 7.3 Áreas aconchegantes usadas para ler ou outras atividades calmas.*

*Notas de Esclarecimento

- 1.1. Refere-se à maciez fornecida além daquela encontrada em berços, chiqueirinhos (cercadinhos, quadrados) ou outros móveis acolchoados para cuidados de rotina.
- 3.2. Exemplos de brinquedos macios: blocos de espuma cobertos de tecido ou vinil, bonecas de pano, bichos de tecido, marionetes de pano e assim por diante. Observe se os brinquedos macios estão ao alcance das crianças e se podem ser usados pelas mesmas.
- 3.2, 5.3. Livros de espuma ou vinil são contados como livros no Item 14, Usando livros, e não como brinquedos.
- 5.1. A área aconchegante deve fornecer bastante conforto para as crianças. Somente um tapete fino, carpete, ou uma almofada não atendem a este requisito. Normalmente, uma área aconchegante inclui uma combinação de mobiliário macio, mas um único item, como um colchão ou sofá-cama, pode fornecer conforto substancial e necessário para crianças.
- 5.2. “Protegida” significa que a área aconchegante fica afastada dos equipamentos para brincadeiras ativas e que há (através de uma barreira) proteção para as crianças que estão engatinhando ou andando. A área aconchegante não deve ficar no centro da sala, onde há muito movimento. A equipe deve assegurar que as crianças que estão correndo ou pulando não incomodem as que estão relaxando na área aconchegante. A área aconchegante pode ser usada por períodos curtos como um espaço para o grupo (Ex.: para dançar ou na hora do círculo), mas deve ficar protegida das brincadeiras ativas na maior parte do dia. Se há 2 ou mais áreas aconchegantes, não é necessário que cada área atenda aos requisitos dos indicadores. Porém, sempre deve haver 1 área que não seja usada para brincadeiras físicas ativas. Uma combinação de todas as áreas pode ser usada para avaliar se uma área aconchegante pode ser usada na maior parte do dia.
- 5.3. Para atender ao requisito de “muitos”, deve haver pelos menos 10 brinquedos macios e pelos menos 2 por criança, caso haja mais de 5 crianças.
- 7.1. Brinquedos macios encontrados em outras áreas não são considerados neste indicador; considerar somente a mobília macia adicional que pode ser usada durante as brincadeiras.
- 7.2, 7.3. Para pontuar, pelo menos 1 caso deve ocorrer durante a observação.

Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
1	3	5	7
<p>4. Organização da sala</p> <p>1.1 Mobiliário ocupa a maior parte do espaço, deixando pouco espaço para brincadeiras (Ex.: espaço lotado com mobiliário para os cuidados de rotina; as crianças brincam principalmente em espaços pequenos entre ou embaixo dos berços ou mesa de alimentação).</p> <p>1.2 Graves problemas com organização da sala impedem uma supervisão adequada das crianças (Ex.: a supervisão visual da sala separada para sono não é fácil; área oculta em uma sala em forma de L que é usada para rotinas ou brincadeiras).*</p> <p>1.3 A maioria dos espaços para brincadeiras é acessível às crianças com necessidades especiais daquele grupo. NA permitido.</p>	<p>3.1 Mobiliário colocado para fornecer algum espaço aberto para brincadeiras.</p> <p>3.2 Organização da sala permite supervisão visual das crianças sem maior dificuldade (Ex.: sala de sono separada sempre supervisionada; não há cantos fora de visão ou estantes altas que escondam as crianças).*</p>	<p>5.1 Áreas para cuidados de rotina convenientemente organizadas (Ex.: disposição dos berços para facilitar acesso; materiais para troca de fraldas à mão; água morna corrente disponível quando necessário; mesas de alimentação em local com piso fácil de limpar).</p> <p>5.2 A organização da sala permite que a equipe veja todas as crianças de imediato (Ex.: todas as áreas de brincadeiras são facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo das refeições).*</p> <p>5.3 Áreas separadas para brincadeiras calmas e ativas (Ex.: bebês estão separados de crianças com maior locomoção; livros e brinquedos para brincadeiras calmas separados das áreas ativas).</p>	<p>7.1 Espaço adequado para diferentes tipos de experiências (Ex.: amplo espaço aberto para brincadeiras ativas; espaço pequeno e aconchegante para livros ou brincadeiras mais calmas; superfícies fáceis de limpar para uso em artes ou brincadeiras que sujam).*</p> <p>7.2 Materiais de uso similar são guardados juntos para criar áreas de interesse (Ex.: bebês: área de chocalho ou brinquedos macios, área para engatinhar; crianças pequenas: livros, música, brinquedos para empurrar; brinquedos para manusear, área de atividade motora global).*</p> <p>7.3 O trânsito das pessoas pela sala não interfere nas atividades.</p>
<p>*Notas de Esclarecimento</p> <p>1.2, 3.2, 5.2 Se há mais de um membro da equipe com o grupo o tempo todo, não é necessário que cada um possa ver todo o espaço de imediato. Porém, todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de pelo menos um dos membros de equipe. Lembre-se de que se houver 2 membros da equipe em uma sala durante a observação, mas somente 1 em determinados horários (Ex.: no início ou final do dia), este fator deve ser levado em consideração na avaliação do item.</p> <p>5.1. Marque "sim" se a maioria das áreas de rotina são convenientemente organizadas com somente uma ou duas exceções menores.</p> <p>7.1. Para marcar "sim" deve haver pelo menos três tipos diferentes de espaços internos para brincadeiras de crianças pequenas: área para brincadeiras ativas, área para brincadeiras calmas e área para brincadeiras com materiais que sujam. Para bebês também são necessárias 3 áreas incluindo espaço para se mover livremente e espaços para brincar com diferentes tipos de brinquedos (por exemplo, brincadeiras silenciosas com guizos, livros e outros pequenos objetos seguros e brincadeiras ativas, pular túneis para atravessar) embora uma área para brincadeiras sujas não seja necessária.</p> <p>7.1, 7.2 As áreas de interesse devem facilitar as brincadeiras das crianças. Os espaços e superfícies usados para brincar devem ser adequados ao tipo de material em uso. Por exemplo, blocos precisam de uma superfície estável; desenhar ou rabiscar requer uma superfície dura embaixo do papel e espaço para as crianças mexerem livremente os braços. Bebês precisam de um número menor de áreas de interesse mais flexíveis, enquanto crianças pequenas precisam de uma diversidade maior de espaços para brincar.</p>			

Perguntas

- 5.1 Se berços ou colchões (cots or mats) não estão visíveis durante a observação e a informação necessária não foi obtida durante a entrevista para o item 2, perguntar: Onde estão guardados os berços ou colchões das crianças? Poderia me mostrar, por favor?

	1	2	3	4	5	6	7
	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
5. Exposição de materiais para as crianças ²⁰							
1.1 Não há nenhum desenho ou outro material exposto para as crianças.			3.1 Pelo menos 3 desenhos coloridos e/ou outros materiais expostos onde as crianças possam vê-los facilmente (Ex.: móveis, fotos).*	5.1 Muitos desenhos simples, cartazes e/ou fotografias coloridos dispostos por toda a sala.			
1.2 A maior parte do material exposto é inapropriado para a faixa etária predominante (Ex.: materiais mostrando violência ou dominados por números e letras).		3.2 Conteúdo da exposição é geralmente apropriado (Ex.: não assustador; mostra coisas que fazem sentido para as crianças).	5.2 Móveis e/ou outros objetos coloridos pendurados para as crianças olharem.*	5.3 Muitos itens expostos onde as crianças possam visualizar com facilidade, alguns de fácil alcance das crianças.			
					5.4 Equipe fala com as crianças sobre os materiais expostos.*		
						7.3 Novos materiais acrescentados ou dispostos trocados pelo menos uma vez por mês.	
							7.4 Exposição dos trabalhos feitos pelas crianças pequenas (Ex.: desenhos da mão, rabiscos).*

NA permitido

*** Notas de Esclarecimento**

- 1.2. Marque sim para este indicador se mais do que 50% do que foi exposto for inapropriado para mais do que 50% do grupo ou se algum material exposto mostrar violência ou preconceito.
- 3.1. Quando o único item exposto é o papel de parede com estampas coloridas ou um mural pintado na parede, pontuar este indicador, mas não o 5. 1.
- 3.2. "Geramente apropriado" quer dizer que pelo menos 75% do material exposto é significativo para as crianças pois é adequado à sua idade e desenvolvimento e nada do material exposto é violento ou prejudicial.
- 5.1. "Muitos" não requer um número específico de itens. Marcar este ponto baseado no impacto do que é disponibilizado e na garantia de que os material podem ser vistos por todas as crianças em todas as áreas da sala e não somente em uma área.
- 5.2. Para pontuar objetos pendentes e móveis, os materiais devem se mover no espaço. Desenhos planos pendurados na parede (ex.: colchas coloridas, desenhos feitos com recortes) não devem ser levados em consideração neste indicador. Plantas suspensas podem ser incluídas. Os materiais expostos pendurados devem ser visíveis a todas as crianças ao mesmo tempo. Entretanto, brinquedo ou móvel localizado no berço não deve ser contado porque só pode ser visto claramente por somente uma criança. Dois exemplos de objetos pendentes, visíveis a todas crianças, são necessários para pontuar.
- 5.3. Para pontuar pelo menos 75% dos itens creditados no indicador 5.1 devem estar expostos onde as crianças possam vê-los com facilidade. Um de cada item deve ser visto com facilidade pelas crianças e 50% deve poder ser manuseado pelas crianças que engatinham sem assistência.
- 5.4. Para pontuar, pelo menos 1 ocorrência deve ser observada.
- 7.1. Para pontuar as fotografias devem ser das crianças do grupo ou de suas famílias e a maior parte do grupo deve estar representada. Pelo menos 2 fotografias com estes requisitos devem ser observadas onde todas as crianças podem vê-las com facilidade.
- 7.3. Pelo menos 30% do que é exposto deve ser mudado mensalmente. Comentários da equipe durante a entrevista e as datas de mudança do material exposto devem ser usadas para determinar este indicador.
- 7.4. Qualquer trabalho feito pelas crianças deve ser considerado, inclusive páginas de livros para colorir ou de desenhar, com figuras já prontas em que as crianças pequenas tenham rabiscado. Perguntas 7.3. Você acrescentam ou trocam os materiais expostos na sala, tal como os desenhos na parede? *Se a resposta for sim, perguntar:* Com que frequência?

²⁰ Nota do tradutor: A palavra original em inglês é "Display" que significa "to show, to arrange (a thing) so it can be seen" – para mostrar, arranjo que pode ser visto. O significado da palavra está relacionado ao que fica exposto na sala e pode ser visto pelas crianças e pelas pessoas que circulam pela instituição.

Inadequado
1
**ROTINAS DE CUIDADO
PESSOAL**

6. Chegada/Saída

- 1.1 Acolhimento na chegada geralmente é negligenciado.
- 1.2 A saída não é bem organizada.
- 1.3 Na chegada/saída, raramente os pais entram na área destinada aos cuidados da criança.*

Mínimo
3

- 3.1 A maioria das crianças é recepcionada calorosamente (Ex.: a equipe parece feliz em ver as crianças; sorri; usa uma voz agradável).
- 3.2 A saída é bem organizada (Ex.: pertences das crianças prontos; fraldas recentemente trocadas).
- 3.3 Pais levam a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária.*
- 3.4 Pais e equipe compartilham informações sobre a saúde e/ou segurança da criança (Ex.: se a criança dormiu bem; medicação; qualquer doença no grupo é notificada; qualquer ferimento é relatado).*

4

Bom
5

- 5.1 Equipe cumprimenta cada criança e seus pais e a saída é agradável e organizada (Ex.: conversas na chegada; roupas prontas para a saída).
- 5.2 Problemas de separação entre a criança e os pais são tratados com sensibilidade (Ex.: conforta-se a criança que chora, demonstra-se paciência com a criança que não está disposta a parar com a brincadeira).
- 5.3 Um registro escrito diariamente sobre a alimentação, troca de fraldas e sono é disponibilizado aos pais.
NA permitido

6

Excelente
7

- 7.1 Ambiente cordial e calmo que encoraja os pais a ficarem na sala na hora de levar e buscar as crianças (Ex.: pais e equipe conversam enquanto a criança se acomoda; pais lêem para a criança).
- 7.2 Além de fornecer informações sobre rotinas de cuidado, a equipe conversa com os pais sobre coisas específicas que sua criança fez durante o dia (Ex.: brincadeiras que a criança gostou; novas habilidades da criança).*
- 7.3 Registro escrito individual sobre o dia da criança é dado aos pais.
NA Permitido

***Notas de Esclarecimento**

- Item 6. A recepção deve acontecer na chegada; as crianças percebem se são reconhecidas pela equipe de uma forma que é sempre positiva ou neutra, mas nunca de forma negativa. Em outras palavras, as crianças sabem quando são bem-vindas à sala de aula. Para pontuar a recepção deve acontecer quando a criança entra na sala e, se demorar, deve acontecer antes que os pais deixem a criança. Se a criança está adormecida quando entra na sala de aula a chegada da criança que está dormindo deve ser direcionada aos pais e a criança deve ser recepcionada quando acordar.
- 1.1. "Sempre negligenciada" quer dizer mais de 50% das vezes.
- 1.3. Entende-se por "Pais" qualquer adulto responsável pelo cuidado da criança, inclusive avós, pais adotivos ou babás. "Raramente" significa menos que 50% das vezes.
- 1.3, 3.3. Se as crianças são transportadas à creche de ônibus e *nenhum* dos pais entra na área destinada aos cuidados, pontuar 1.3 "Não" e 3.3 "Não".
- 3.1. "Maioria" significa que pelo menos 75% das crianças são recepcionadas calorosamente e nenhum membro da equipe chega para trabalhar na sala sem recepcionar pelo menos algumas crianças.
- 3.3. Para pontuar este indicador na saída todos os pais devem ter acesso à sala de aula que é usada na maior parte do dia pelas suas crianças, a não ser que devam deixar suas crianças em outra sala.
- 3.4. Informações devem ser compartilhadas, verbalmente ou por escrito, mas isto significa que a informação deve ser compartilhada por ambos, pais e equipe. Algumas informações sobre a saúde da criança ou sua segurança devem ser incluídas nas observações da recepção, na ordem para pontuar.
- 3.4, 7.2. Se as crianças são transportadas de ônibus, perguntar se os pais e a equipe de alguma forma compartilharam informações sobre a criança.
- 5.3. Para pontuar o registro escrito deve ser um reflexo precisa da rotina de alimentação, higiene e sono de cada criança e deve ser completada pela equipe com as ocorrências diárias de rotina.

Perguntas

Se nem a chegada e nem a saída são observadas, perguntar: Você pode descrever o que acontece quando as crianças chegam e vão embora? Em seguida, fazer perguntas mais específicas, se necessário, tais como?

1.3, 3.3. Os pais geralmente levam as crianças para dentro da sala?

3.2, 5.1. Quais são os preparativos para a saída das crianças?

5.2. Se uma criança tem dificuldade ou em deixar os pais irem embora ou em deixar a creche na hora da saída, como este problema é tratado?

7.1. Os pais ficam algum tempo na sala, quando levam e buscam as crianças?

7.2. A equipe tem oportunidade de conversar com os pais na hora da saída? *Se a resposta for sim, perguntar: O que é discutido?*

7.3. Os pais recebem um registro escrito sobre o dia da criança? *Se a resposta for sim, perguntar: Posso ver um exemplo?*

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
7. Refeições/Merendas					
1.1 Horário para refeições/ merendas não atende às necessidades individuais.	3.1 Horário das refeições / merendas atende às necessidades de cada criança (Ex.: bebês com horários individuais; crianças maiores recebem merenda quando têm fome, antes da hora de almoço).*	5.1 Crianças são alimentadas separadamente ou em grupos bem pequenos.*	7.1 Equipe senta com a(s) criança(s) e aproveita a hora das refeições para estimular a aprendizagem (Ex.: contato visual e conversa com bebês; nomeia alimentos; encoraja as crianças pequenas a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia).		
1.2 Refeições servidas não atendem às orientações de nutrição ou não são apropriadas (Ex.: alimentos que podem engasgar; comidas / bebidas muito quentes). *	3.2 Uma dieta equilibrada e apropriada à faixa etária é servida nas refeições e merendas.*	5.2 Refeições / merendas são calmas e agradáveis (Ex.: equipe demonstra paciência com bagunça; é dado bastante tempo para crianças que comem devagar; o rosto dos bebês é limpo com cuidado).	7.2 Equipe coopera com os pais para estabelecer bons hábitos alimentares (Ex.: planos conjuntos para ajudar à criança a largar a mamadeira; coordenam a introdução de novos alimentos).		
1.3 Procedimentos sanitários básicos geralmente são negligenciados.*	3.3 Procedimentos sanitários básicos são cumpridos pelo menos na metade das situações.*	5.3 Em geral, procedimentos básicos de higiene são seguidos, com poucos descuidos somente.*			
1.4 Práticas inadequadas de alimentação são usadas (Ex.: não se segura os bebês quando alimentados com mamadeira; as crianças comem ou seguram as mamadeiras enquanto caminham, correm, brincam ou estão deitadas; as crianças são forçadas a comer).*	3.4 Supervisão adequada à idade e às habilidades das crianças (Ex.: equipe fica perto das crianças enquanto comem).	5.4 Equipe conversa com as crianças e fornece um ambiente agradável.			
1.5 Nenhuma provisão para alergias infantis a alimentos. NA permitido.	3.5. Alergias são notificadas e substituições de alimentos e bebidas são feitas. NA permitido	5.5 Pais são informados sobre o cardápio.* NA permitido			

***Notas de Esclarecimento**

1.2, 3.2. Determinação da adequação nutricional refere-se às orientações para bebês e crianças pequenas contidas no *USDA Child Care and Adult Food Program*²¹, ou outras orientações comparáveis em outros países. Além de observar as refeições servidas, verifique também o cardápio da semana. A pontuação não deve ser influenciada por casos eventuais, nos quais as refeições não seguem as orientações, por exemplo, bolos servidos em uma festa de aniversário ao invés da merenda regular. Se não houver cardápio disponível, pedir ao educador para descrever as refeições/merendas servidas durante a última semana. Caso os pais forneçam os alimentos, a equipe deve verificar a adequação nutricional e suplementá-la, se necessário. São considerados inadequados alimentos muito quentes, tal como alimentos ou mamadeiras aquecidos no forno de microondas ou em banho-água acima de 49 graus.

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

²¹ Nota do tradutor: Com se trata de documento específico não foi traduzido.

- 1.3. Pontue “sim” se pouca atenção é dada aos três procedimentos básicos de higiene (lavar as mãos, limpeza das superfícies onde se come e alimentos não-contaminados).
- 1.3. 3.3. 5.3. Para pontuar o que você consideraria condições higiênicas dos alimentos para as crianças considere o que você esperaria em termos de higiene em um restaurante. (Você comeria alimentos que tivessem caído na cadeira ou no banco do restaurante, ou gostaria que o garçom lhe servisse alimentos que já tivessem passado pela boca de sua amiga?). O perigo de disseminação de bactérias é o mesmo, ou até pior para bebês e crianças pequenas, cujo sistema imunológico é imaturo.
- Procedimentos básicos de higiene:
- a. A equipe lava as mãos, mesmo quando usa luvas, antes e depois de oferecer mamadeiras ou preparar e servir alimentos às crianças. Para alimentar, a equipe deve lavar as próprias mãos em qualquer situação em que sua pele possa ter sido contaminada (Ex.: depois de pegar no colo uma criança babando ou brincados que uma criança colocou na boca, ou alimentar uma criança com os dedos).
 - b. As crianças que se alimentam sozinhas (usando os dedos ou colher, por exemplo), devem lavar as mãos antes e depois de comer. Deve ser minimizada a re-contaminação das mãos depois de lavadas, por exemplo, levando as crianças à mesa imediatamente depois de lavar as mãos.
 - c. Superfícies usadas para alimentos (como a bandeja da cadeira de bebê ou o tempo da mesa) são limpas e higienizadas antes e depois das refeições.
 - d. Nenhum alimento contaminado deve ser servido à criança (Ex.: alimentos perecíveis trazidos de casa que não estão refrigerados; comida/bebida deixada em água morna por mais de 5 minutos; alimentos caídos no assento da cadeira de bebê ou que foram tocados por outras crianças). Para cortar os alimentos ou alimentar as crianças, devem ser usados talheres e não as mãos.
 - e. Para que o leite e o suco em mamadeiras sejam considerados higiênicos, não podem ficar fora da geladeira por mais de uma hora.
 - f. Qualquer alimento servido em recipiente usando um garfo ou colher, não pode ser usado novamente em uma refeição subsequente.
 - g. As áreas de preparação dos alimentos devem ficar separadas das áreas usadas para comer, brincar, das áreas dos banheiros, dos corredores e das áreas de banho.
 - h. Quando há mais de um educador no grupo, o responsável pelo preparo dos alimentos não deve se envolver na troca de fraldas até que os alimentos já estejam prontos.
 - i. Para informações sobre o modo adequado de armazenar e servir o leite em pó e o leite materno, consulte as orientações estaduais de higiene sobre cuidados de criança, ou o Anexo da publicação *Caring for Our Children: The National Health and Safety Performance Standards for Out-of-Home Child Care, 2nd edition (2002)*²².
 - j. As pias destinadas à preparação dos alimentos não devem ser usadas para outros propósitos (Ex.: para lavar as mãos depois da troca de fraldas). Se for necessário usar a mesma pia para diferentes propósitos, a mesma deve ser desinfetada antes do preparo dos alimentos.
- 1.4. Bebês e crianças pequenas que podem se sentar independentemente e segurar as mamadeiras, podem se alimentar sozinhos.
 - 3.1. As necessidades calóricas variam bastante de uma criança para outra. Desde que a merenda pode se tornar a refeição principal e esta não ser comida, tanto merendas como refeições devem ser bem nutritivas. Água potável deve ser oferecida entre refeições para as crianças que comem alimentos sólidos.
 - 3.4. “Supervisão adequada” requer que todo membro esteja atento e sem segurar nos braços nenhuma criança que esteja comendo/bebendo.
 - 3.5. A substituição da comida/bebida nos casos de alergia deve conter na primeira refeição/lanche a contribuição nutricional da comida/bebida que foi substituída. Por exemplo, no caso do leite a bebida que o substituir precisa ser equivalente em cálcio e proteína. Entretanto, água, suco ou suco enriquecido com cálcio não substituem uma vez que não repõem as proteínas; mas o leite vegetarano, como o leite de soja, repõe. Para obter mais informações sobre se os substitutos podem ser considerados pergunte à equipe “Como são feitas as substituições para comida/bebida que as crianças não podem comer/beber?”
 - 5.1 O número de crianças em um grupo bem pequeno dependerá da idade e habilidades das crianças. Bebês menores devem ser alimentados individualmente. Para bebês maiores, um pequeno grupo seria no máximo de 2 a 3 crianças. Para crianças pequenas, um pequeno grupo seria no máximo de 6 crianças. Ao determinar se um grupo é suficientemente pequeno, observe para descobrir se o tamanho do grupo permite interação positiva e apoio que as crianças receberiam em um bom ambiente. Porém, não confunda os efeitos do tamanho do grupo com outros aspectos que possam influenciar a satisfação das necessidades das crianças, tais como características da equipe ou número de membros presentes da equipe. Bebês e crianças pequenas nunca devem receber refeições em ambientes em que muitos grupos de crianças fazem as refeições em conjunto, como um refeitório.
 - 5.2. Não pontue se o momento da refeição/lanche for uma experiência negativa para qualquer criança.
 - 5.3. São requeridos cada um dos três itens referentes à higiene (lavar as mãos, limpeza e higiene da superfície onde se vai comer, alimentos sem contaminação) em pelo menos 75% do tempo.
 - 5.5 NA se os pais fornecem todas as comidas para as crianças.
- Perguntas
- 1.2. 3.2. O que você faz se os pais fornecem alimentos insuficientes para seus filhos ou se os alimentos por eles fornecidos não são adequados às necessidades das crianças?
 - 1.5. 3.5. O que você faz com crianças que têm alergias a certos alimentos?
 - 7.2. Você tem oportunidade de falar com os pais sobre a nutrição da criança? Se a resposta for sim, perguntar: Sobre o que vocês conversam?

²² Nota do tradutor: Por se tratar de um documento específico não foi traduzido.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
8. Soneca*					
1.1 Provisões não adequadas para sono (Ex.: muito cedo ou muito tarde; área lotada; sono interrompido por barulho alto, por luzes fortes ou outras crianças; bebês mais novos colocados para dormir de barriga para baixo; travesseiros macios usados para bebês; cabeça do bebê coberta).*	3.1 Sono é apropriadamente planejado para cada criança.	5.1 O sono é personalizado (Ex.: berço / colchonete) está sempre no mesmo local; práticas familiares; cobertor ou brinquedo macio especiais para as crianças pequenas).	7.1 Crianças são ajudadas a relaxarem (Ex.: música suave; criança é afagada nas costas).		
1.2 Pouca ou nenhuma supervisão (Ex.: não supervisão visual e regular das crianças enquanto dormem).	3.2 Provisões saudáveis para o sono / descanso (Ex.: berços / colchões / colchonetes posicionados a intervalos de pelo menos 90 cm, caso não sejam separados por alguma barreira sólida; roupa de cama limpa para cada criança).*	5.2 Horários do grupo são introduzidos gradualmente às crianças pequenas (Ex.: lugar quieto para a criança cansada adormecer mais cedo). NA permitido	7.2 Atividades para crianças que não dormem (Ex.: crianças que acordam antes das outras ou que não dormem podem realizar atividades calmas; bebês são retirados dos berços para brincar).		
1.3 Crianças deixadas indevidamente em berços (ou colchonetes, colchões). (Ex.: por mais de 15 minutos enquanto acordadas, ou por mais de 2-3 minutos quando descontentes; uso do berço como castigo).	3.3 Supervisão adequada da criança durante o sono.*	5.3 Supervisão é agradável, responsiva e calorosa.*			

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

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

1.1, 3.2. Para pontuar provisões apropriadas e saudáveis, crianças adormecidas não devem ser deixadas em balanços, cadeiras de bebê, etc., ao invés de serem colocadas em berços, já que aqueles equipamentos não são utilizados por uma só criança (higiene) e, geralmente, não estão protegidos das atividades de outras crianças (segurança). Porém, em casos especiais, um bebê que talvez não durma bem em um berço, seria adequado permitir que durma em outro local. Se este for o caso, assegure-se de que a criança esteja segura e protegida de crianças em atividades e que os requisitos de higiene sejam cumpridos. Pergunte ao educador se há algum motivo especial para a criança não ser colocada no berço para dormir. No exemplo dado para o indicador 1.1, “área lotada” significa que as crianças estão colocadas em berços / colchonetes com espaçamento inferior a 90 cm de outras, enquanto dormem. Esta distância é essencial para controlar infecções transmitidas pelo ar e assegurar que a falta de espaço entre os berços não faça com que os membros da equipe tenham dificuldade no acesso às crianças. Intervalos menores são permitidos se os equipamentos usados para descansar estiverem separados por alguma barreira sólida. Bebês devem ser colocados para dormir de costas, mas depois é permitido que assumam, por si próprios, a posição preferida para dormir. É necessário um atestado médico para dispensar esta prática.

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

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

Perguntas

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

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

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

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

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

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
9. Troca de fraldas/Usos do banheiro					
1.1 Condições de higiene da área raramente mantidas (Ex.: penicos não higienizados; fraldas incorretamente descartadas; superfície usada para trocar fraldas não é higienizada depois do uso; não é dada a descarga no vaso sanitário).*	3.1 Condições de higiene são mantidas pelo menos em metade do período (Ex.: se apenas 1 pia é usada, a mesma é higienizada entre a troca de fraldas/uso de banheiro e o uso relacionado às refeições; penicos são esvaziados depois de cada uso e higienizados em uma pia destinada somente para este propósito).*	5.1 Em geral, as condições de higiene são mantidas, havendo poucos descuidos.*	7.1 Condições sanitárias sempre mantidas.*		
1.2 Problemas graves no atendimento às necessidades de troca de fralda/uso do banheiro (Ex.: fraldas raramente trocadas; crianças forçadas a sentar no vaso sanitário por muito tempo; falta de materiais como toalhas de papel, água corrente, sabonete ou desinfetante líquido).	3.2 As necessidades de troca de fralda/uso de banheiro são geralmente atendidas de maneira adequada (Ex.:atendimento individual que inclui inspeções visuais da fralda no mínimo a cada 2 horas; materiais necessários estão à mão).*	5.2 As condições de higiene são fáceis de manter (Ex.: não são usados penicos; água quente e corrente próxima à mesa de troca de fraldas e banheiros; superfícies de fácil limpeza).	7.2 Vasos sanitários e pias adequados ao tamanho das crianças. NA Permitido		
1.3 Lavar as mãos é geralmente negligenciada pela equipe ou pelas fraldas/usar banheiro.*	3.3 Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da troca de fraldas/uso do banheiro.*	5.3 Materiais/equipamentos estão à mão e são acessíveis (Ex.: degraus para alcançar a pia e o vaso sanitário; corrimão para crianças com necessidades especiais; banheiro adjacente à sala; materiais para troca de fraldas convenientemente localizados perto da mesa usada para troca; a mesa é confortável para uso da equipe).*	7.3 Promoção de autonomia de acordo com as possibilidades da criança.		
1.4 Supervisão das crianças inadequada ou desagradável.*	3.4 Supervisão adequada à idade e capacidade das crianças.	5.4 Há interação agradável entre equipe e crianças.			

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

*Notas de Esclarecimento

1.1, 3.1, 5.1, 7.1. O objetivo de manter as condições de higiene é evitar a proliferação de germes da urina ou fezes para as mãos de adultos ou crianças, para a superfície de troca de fraldas, para os recipientes dos materiais, para portas de armários ou para qualquer outra superfície que pode ser tocada pelas crianças ou equipe. O uso de luvas para trocar fraldas é opcional, mas útil. Uma nova solução de água sanitária deve ser preparada diariamente – uma colher de sopa de água sanitária para 1 litro de água (ou ¼ de xícara de água sanitária para 4 litros de água), ou deve ser utilizado um produto sanitário registrado no *EPA-registered*, de acordo com as instruções do fabricante. As seguintes medidas são essenciais para diminuir a proliferação de doenças gastro-intestinais e devem ser consideradas ao pontuar este item:

- Separação física da área de troca de fraldas e da área de preparação de alimentos, incluindo pias separadas para cada área. Se a mesma pia precisa ser utilizada para outras atividades, além da troca de fraldas e uso do banheiro, as torneiras e pia devem ser desinfetadas com água sanitária diluída em água, após a troca de fraldas e uso do banheiro.

- Antes de trazer a criança para o local de troca de fraldas, a equipe deve:

- Trocar o papel de mesa (se usado) para cobrir a mesa na área que vai do ombro aos pés da criança (durante a troca, caso suje, deve ser dobrado para manter a superfície limpa).
- Ter lençóis umedecidos em quantidade suficiente para a troca de fraldas (para a limpeza da pele do bebê após a remoção da fralda e para as mãos do adulto).
- Ter uma fralda limpa e uma sacola plástica para roupas sujas. Ter roupas limpas à mão, caso haja necessidade.
- Ter luvas não-porosas (caso sejam utilizadas).
- Por um pouco de creme contra assaduras em um pedaço de papel descartável ou lenço de papel (se utilizado), para então passar na criança.
- Retirar os materiais das embalagens antes de começar a troca de fraldas.

- A superfície da mesa usada para a troca de fraldas deve ser desinfetada após cada troca (todas as superfícies devem ser facilmente desinfetáveis – isto é, não deve haver superfícies que não possam ser limpas, como colchonetes de tecido ou fitas de segurança e as embalagens não devem ser guardadas na superfície da mesa para as trocas). Deve-se deixar a solução sanitária secar naturalmente por pelo menos 2 minutos.

- Descartar as fraldas em uma lata com tampa que não necessite das mãos para abrir (geralmente aquela com pedal), evitando adicional contaminação de superfícies.

- Brinquedos ou objetos tocados enquanto as fraldas são trocadas, devem ser colocados separadamente para serem higienizados.

1.3, 3.3. Lavar as mãos de bebês, crianças pequenas e equipe requer que se use sabão líquido e água corrente por no mínimo 10 segundos. (diga “Bolha Um, Bolha Dois, Bolha três, Bolha Quatro,...Bolha Dez” ou cante “Rema, rema, rema seu barquinho” uma vez).

- É necessário lavar bem as mãos das crianças com sabonete líquido e água morna corrente depois de cada troca de fralda. O uso de lençóis umedecidos ou anti-sépticos não substitui a lavação das mãos, já que não removem de maneira eficaz os germes. Para evitar ferimento de uma criança em circunstâncias raras (por ex., um recém-nascido que ainda não tenha controle da cabeça, ou um bebê extremamente pesado com pouco controle do corpo), lençóis umedecidos podem ser um substituto aceitável.

- É necessário o uso de lenço umedecido para as mãos das crianças e educador depois de colocar a fralda suja, lençóis ou luvas (se usadas) na lixeira com tampa acionada por pedal.

- É necessário lavar bem as mãos com sabonete e água morna e corrente, depois de verificar as fraldas e depois de cada troca de fraldas, como passo final depois de higienizar a superfície do fraldário com uma solução desinfetante. Isto deve ser efetuado antes de tocar qualquer outra superfície na sala. Finalize a lavação de mãos depois de borrifar a superfície do fraldário com a solução desinfetante. Se a superfície seca naturalmente por pelo menos 2 minutos e então se passa um pano, não é necessário lavar as mãos uma segunda vez.

1.4. “Supervisão Inadequada” significa que a equipe não monitora a segurança das crianças ou não assegura que os procedimentos de higienização (como lavar as mãos) sejam seguidos.

3.2, 3.3, 5.1. “Geralmente” significa que os procedimentos são realizados 75% do tempo da observação e não são verificados problemas importantes. Em outras palavras, existem relativamente poucas falhas na prática, tais como não lavar as mãos de 1 criança ou deixar de desinfetar 1 vez a superfície onde são trocadas as fraldas.

5.3. Uma mesa de troca de fraldas que seja confortável para o uso da equipe evita lesões na coluna ou movimentos desconfortáveis; por exemplo, uma mesa com de 71,1 a 81,3 centímetros de altura com degraus para serem usados pelas crianças pequenas.

5.4. Para pontuar a maioria das interações deve ser positiva ou somente com interações neutras e não negativas.

7.2. Banheiros e pias devem ser de tamanho adequado às crianças, como o equipamento dos adultos, e acessível a pelo menos 75% das crianças sem a ajuda do adulto ou adaptações a não ser à crianças com necessidades especiais.

Inadequado 1	Mínimo 3	Bom 5	Excelente 7
10. Práticas de saúde*			
1.1 A equipe geralmente não age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: lavar as mãos	3.1 A equipe geralmente age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: brinquedos que as crianças colocaram na boca são lavados diariamente; toalhas de banho e de rosto específicas para cada criança; escovas de dente guardadas para evitar contaminação; lenços de papel usados quando necessário e descartados apropriadamente; não há contaminação aparente da caixa de areia; não pessoais, como pentes e escovas).*	5.1 Crianças recebem cuidados apropriados para satisfazer necessidades de saúde, em áreas internas e externas (Ex.: roupas apropriadas; troca de roupas molhadas ou sujas; proteção ao sol quando em áreas externas; rostos lavados; uso de avental para brincadeiras que sujam; uso de babadores para crianças que babam).*	7.1 As crianças são incentivadas a lidar independentemente com práticas de saúde (Ex.: a equipe conversa com as crianças a respeito de práticas de saúde enquanto estas estão sendo realizadas; técnicas apropriadas para lavar as mãos são ensinadas; mostra-se para as crianças como colocar seus próprios casacos; uso de livros, figuras e músicas relacionados à saúde).
1.2 e frequentemente negligenciada; brinquedos e mobiliário sujos; sinais de contaminação animal em áreas externas para brincar; narizes raramente são limpos; chupetas compartilhadas pelas crianças; babadores inapropriadamente limpos e desinfetados).			
1.3 É permitido fumar em áreas infantis, tanto dentro quanto ao ar livre.		5.2 As mãos das crianças e da equipe são constantemente lavadas para proteger a saúde.	7.2 Escovas de dente individuais utilizadas com crianças pequenas pelo menos uma vez por dia, em programas de período integral.* NA permitido
1.4 Crianças com doenças transmissíveis não são retiradas do contato com outras (Ex.: crianças com diarreia não excluídas do grupo).*	3.2 Mãos das crianças e da equipe lavadas pelo menos 75% das vezes necessárias para proteger a saúde.*	5.3 A equipe é um bom modelo de práticas de saúde (Ex.: comer somente alimentos saudáveis na frente das crianças; vestir-se apropriadamente conforme o clima; unhas bem limpas).	7.3 Informação sobre saúde, de organizações reconhecidas e disponibilizada aos pais (Ex.: panfletos sobre nutrição e doenças infantis de órgãos públicos, de organizações não governamentais, de universidades, Fundações, etc.).
3.3 Roupas extras disponíveis e troca de roupa das crianças quando necessário.	3.4 Todos os medicamentos são administrados apropriadamente.* NA permitido	5.4 A areia utilizada no parque é limpa e fica coberta quando não em uso. NA permitido	

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

*Notas de Esclarecimento

- Item 10. Práticas de saúde associadas com troca de fraldas/uso de banheiros, refeições/merendas e sono são cobertas pelos Itens 7, 8 e 9. Deste modo, estas práticas não devem ser consideradas ao pontuar este item.
- 1.3. As razões válidas para a exclusão incluem: (1) febre com mudança de comportamento, indicando que a criança está incapacitada de participar no programa; (2) a criança requer mais cuidado do que o educador pode fornecer enquanto cuida das outras crianças; (3) a criança tem um problema, tal como diarreia, que requer exclusão para proteger as outras crianças do contágio de doenças infecciosas transmissíveis. O resfriado comum é mais transmissível antes dos sintomas aparecerem e durante a fase inicial da coriza (nariz escorrendo). Muco verde ou amarelo não é sinal de doença infecciosa transmissível.
- 3.1. “Geralmente” significa que não há problemas importantes com os procedimentos sanitários, apenas um descuido ocasional, tal como não limpar imediatamente o nariz de uma criança ou descartar um lenço inapropriadamente.
- 3.2. Ver a definição de lavar as mãos na página 11. Há 4 categorias para lavar as mãos que devem ser consideradas para pontuar este indicador:
- 1 – Na chegada à sala de aula ou ao voltar depois de ter estado fora da sala de aula;
 - 2 – Antes e depois de brincar com água (se a água é compartilhada) e depois de brincadeiras sujas como brincar na areia ou com tinta ou cola;
 - 3 – Após ter contato com fluidos corporais como muco, sangue, vômito, saliva ou ter contato significativo com crianças cuja pele tem feridas ou uma condição potencial para contágio;
 - 4 – Após tocar superfícies/objetos contaminados como latas velhas e animais de estimação.
- Para pontuar a observação deve ser cuidadosa dos momentos em que se lava as mãos. Isto significa que o observador deve ver (e ouvir) por quantas vezes é necessário lavar as mãos. Por exemplo, observador deve ouvir tosse e espirros das crianças e da equipe ou ver se os narizes precisam ser limpos e se as mãos são lavadas adequadamente. Deve-se contar a pontuação que indica quando as mãos devem ser lavadas e quando deve-se ignorar tal procedimento. Requer-se que 75% dos momentos que se lava as mãos deve ser calculada de forma separada para crianças e equipe e o percentual para cada grupo deve ser baseado no total para a categoria. Se no grupo lava-se as mãos menos que 75% dos momentos em que seria necessário pontuar não em 3.2..
- 3.4. A equipe somente pode administrar medicamentos que tenham sido prescritos pelo médico de cada criança em particular. A equipe só administra medicamento retirado de embalagem original e com instruções de um profissional da saúde. NA se não houver crianças requerendo medicamentos prescritos por um médico.
- 5.1. As crianças devem estar vestidas de modo que não sintam nem frio nem calor (Ex.: moleton que não seja quente ao ar livre quando o tempo estiver menos frio, roupas molhadas trocadas nos dias frios); há áreas com sombra para as brincadeiras e as crianças usam proteção, como protetores solares, chapéus e roupas, quando ao ar livre entre 10:00 e 14:00 horas em dias nublados ou ensolarados.
- 7.2. Pontuar NA nos programas de 6 horas ou menos por dia e se não houver crianças pequenas no grupo. Se for utilizada pasta de dente, esta deve ser colocada primeiro num papel descartável e posteriormente uma pequena quantidade nas escovas de cada criança, evitando deste modo a contaminação da pasta com as escovas.

Perguntas

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

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
11 Práticas de segurança						
1.1 Quatro ou mais itens de risco que possam causar ferimentos sérios em áreas internas.*	3.1 Não mais de 3 riscos à segurança que possam causar ferimentos sérios, em ambas áreas internas e externas.*	5.1 Não há nenhum risco à segurança que possa causar ferimentos, em áreas internas e externas.	7.1 Equipe ajuda as crianças a seguirem as regras de segurança (Ex.: equipe evita a presença de muitas crianças em			
1.2 Quatro ou mais itens de risco que podem causar ferimentos sérios em áreas externas.*	3.2 Supervisão adequada para proteger a segurança das crianças em áreas internas e externas.	5.2 Equipe geralmente prevê e age para evitar problemas de segurança (Ex.: retira brinquedos de baixo de equipamentos que se trepa; fecha portões e tranca áreas de risco para manter as crianças em espaços seguros; limpa substâncias derramadas para prevenir quedas; evita o uso de objetos quebráveis com as crianças).				
1.3 Supervisão inadequada na proteção da segurança das crianças em áreas internas e externas (Ex.: equipe muito pequena; equipe ocupada com outras tarefas; não supervisão em áreas de risco potencial; falta de procedimentos para verificar a chegada e saída das crianças).	3.3 Disponibilidade de recursos essenciais para lidar com situações de emergência (Ex.: números de emergência no telefone; caixa de primeiros socorros à mão; avisos escritos sobre procedimentos de emergência; pelo menos 1 funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico, inclusive em procedimentos para vias respiratórias obstruídas e respiração artificial).					7.2 Equipe explica os motivos das regras de segurança para as crianças (Ex.: "Nós temos que tratar bem nossos amigos, as mordidas machucam"; "Cuidado, está quente").

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

***Notas de Esclarecimento**

1.1, 1.2. Perigos menores, que são proporcionados pelo baixo risco de causar machucados sérios que requeriam hospitalização ou a visita ao médico, não são considerados como ponto nestes indicadores a não ser que hajam seis ou mais incidentes observados.

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

Alguns riscos à segurança em *áreas internas*:

- a. Não há proteção de segurança nas tomadas; fios elétricos ao alcance das crianças.
- b. Fios e cordas acessíveis às crianças.
- c. Objetos ou móveis pesados que as crianças possam derrubar.
- d. Medicamentos, materiais de limpeza, inseticidas, aerossol e substâncias rotuladas com “manter fora do alcance das crianças” não ficam em locais trancados.
- e. Água sanitária usada em locais onde as crianças podem inalar o vapor (ex.: enquanto as crianças estão sentadas à mesa).
- f. Andadores com os quais uma criança se locomove ou puffs usados por bebês.
- g. Água ou qualquer superfície quente demais acessível às crianças (por exemplo, quente demais para um adulto tocar por mais de 30 segundos ou acima de 45° C medidos por termômetro).
- h. Percevejos ou grampos usados em locais acessíveis às crianças.
- i. Grades/redes/telas de berço ou chiqueirinhos (cercadinhos, quadrados) podem prender a criança (ex.: grades com separação menor que 5 cm ou redes de chiqueirinhos frágeis com lados que podem cair).
- j. Problemas de quedas ocasionados por tapetes com bordas soltas ou escorregadias.
- k. Aquecedores sem proteção.
- l. Escadas com vãos abertos e acessíveis (Ex.: escadas com corrimão no qual as crianças podem subir ou com espaço onde possam se enfiar e cair).
- m. Pequenos objetos que podem causar asfixia (Ex.: objetos com menos de 3 cm de diâmetro e 6 cm de comprimento, ou esferas com menos de 4,5 cm de diâmetro).
- n. Ausência de bordas de proteção, com 15 cm de altura, na mesa de troca de fraldas para impedir quedas.
- o. Colchões dos berços que não encaixam perfeitamente (por exemplo, permitem que dois ou mais dedos fiquem presos entre o colchão e a borda do berço).
- p. Brinquedos pendurados em cima dos berços de crianças que já sentam, permitindo que elas se enrosquem neles com suas pernas e mãos.
- q. Bebês colocados para dormir de bruços ou de lado, ao invés de costas.
- r. A equipe levanta os bebês ou crianças pequenas pelo braço ou mão, causando risco de ferimento nas articulações.
- s. Berços difíceis para os adultos manejarem as grades e que não possuem pelo menos 50 cm do topo do colchão ao topo da grade.
- t. Objetos de isopor, sacos plásticos ou balões de látex acessíveis às crianças.
- u. Possibilidades de acesso, sem supervisão, a qualquer recipiente de água (ex.: banheiros, baldes de 20 litros, piscinas infantis ou fontes).
- v. Como bebês mais velhos se penduram em qualquer coisa que estiver ao seu alcance, todo o mobiliário acessível deve garantir que não haja risco de tombar, balançar ou cair. Se cadeiras de balanço fazem parte da mobília na sala dos bebês, devem estar colocadas de modo que não haja possibilidades para bebês subirem. Se essas cadeiras estiverem colocadas de modo que as crianças se pendurem nelas frequentemente, elas devem ser consideradas como risco à segurança.

Alguns riscos à segurança em *áreas externas*:

- a. Áreas de brincadeiras sem cercas ou barreiras que impeçam as crianças de saírem da área designada como segura.
 - b. Acesso a ferramentas não recomendadas para crianças.
 - c. Todas substâncias perigosas (Ex.: rotuladas com “Manter fora do alcance das crianças”) não estão trancadas.
 - d. Presença de objetos cortantes ou perigosos.
 - e. Acesso a corredores ou escadas sem segurança.
 - f. As crianças têm acesso livre a locais onde há carros e à rua.
 - g. Lixo perigoso acessível.
 - h. Equipamentos para brincadeiras mantidos em local alto, instáveis e com manutenção inadequada (Ex.: acima de 30 cm do chão para criança de 1 ano, acima de 60 cm para criança de 2 anos, e sucessivamente). Equipamentos com aberturas de 9 cm a 23 cm, podendo prender a cabeça de uma criança, ou com abertura de 1 cm a 2,5 cm que pode prender os dedos. Outros riscos incluem possibilidade das crianças serem beliscadas, empurradas ou caírem de locais feitos para pular não suficientemente acolchoados.
- 5.1. Para pontuar não deve haver áreas de maiores riscos e não mais que uma área de menor risco na observação.
- 5.2. Pelo menos uma tentativa óbvia da equipe na prevenção de problemas de segurança deve ser observada para pontuar. Contudo, se as áreas são completamente seguras, e nenhum problema surgir, pontuar este item.

- 7.1. Para pontuar o observador deve identificar pelo menos um exemplo da equipe ajudando as crianças a seguir as regras de segurança. O comando deve ser determinada verbalmente e a equipe deve agir para ajudar as crianças a seguirem a regra.
- 7.2. Pelo menos um exemplo deve ser observado para pontuar.

Perguntas

3.3 O que vocês possuem para lidar com emergências?

Perguntas subsequentes podem ser necessárias, tais como:

Como você lidaria com uma emergência?

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

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

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

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Ouvindo e falando					
12. Ajudando as crianças a compreenderem a linguagem*					
1.1 Pouca ou nenhuma conversa com bebês e crianças pequenas (Ex.: a equipe geralmente conversa entre si e raramente com as crianças).	3.1 Quantidade moderada de conversa com as crianças durante o dia (Ex.: "Vamos trocar a fralda"; "Olha a bola rolando").	5.1 Equipe frequentemente conversa com as crianças ao longo do dia, tanto durante as rotinas como durante as brincadeiras.*	7.1 Equipe utiliza uma ampla variedade de palavras simples e exatas na comunicação com as crianças (Ex.: nomeia muitos objetos e ações diferentes; usa palavras descritivas).		
1.2 Barulho constante interfere na capacidade das crianças de ouvir os outros (Ex.: música alta na maior parte do dia; muito choro o dia todo; materiais inadequados de isolamento acústico na sala).	3.2 Sala razoavelmente quieta que permite as crianças ouvirem os outros.	5.2 A conversa da equipe faz sentido para as crianças (Ex.: conversa a respeito de coisas que as crianças estão sentindo, fazendo ou experienciando; usa frases simples que as crianças possam entender; usa gestos para acrescentar significado às palavras).	7.2 Equipe participa das brincadeiras verbais das crianças (Ex.: repete sons das crianças; brinca com as palavras fazendo rima).		
1.3 Equipe frequentemente fala com as crianças de modo desagradável (Ex.: tom de voz severo; ameaças constantes; afirmações negativas).	3.3 Equipe geralmente fala com as crianças usando um tom de voz neutro ou agradável.	5.3 Comunicação verbal é personalizada (Ex.: contato visual com a criança; utilização do nome da criança; fala na linguagem simples da criança; utiliza sinais ou comunicação alternativa quando preciso).	7.3 Equipe conversa a respeito de muitos assuntos diferentes com as crianças (Ex.: fala sobre sentimentos; expressa as intenções das crianças com palavras, além de nomear objetos e ações).		
	3.4 Conteúdo da conversa geralmente encorajador e positivo, ao invés de desencorajador e negativo.	5.4 Equipe geralmente utiliza palavras descritivas e simples para os objetos e ações, na comunicação com as crianças (Ex.: "Por favor, traga-me o caminho vermelho"; "Você está em pé!").*			

***Notas de Esclarecimento**

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

- 1.2. Barulhos de uma sala adjacente também podem ser considerados se interromperem.
- 1.3. Marque "sim" se um tom desagradável é usado ou coisas negativas são ditas três ou mais vezes durante a observação mesmo que muitas interações verbais positivas sejam observadas também.
- 3.1. A equipe deve falar com as crianças durante cuidados de rotina e brincadeiras para pontuar este indicador.

- 3.3. Não mais que dois exemplos da equipe usando um tom negativo meigo deve ser observado para pontuar este indicador. Não pontue se a equipe usar sempre um tom extremamente desagradável ou áspero com as crianças.
- 3.4. A satisfação da equipe deve ser estimulante e positiva 75% do tempo e neutra no resto do tempo.
- 5.1. Embora possa haver variação na quantidade de conversa pelos diferentes membros da equipe, todos devem utilizar um tom neutro ou agradável.
- 5.4. Para determinar se a linguagem é descritiva, pergunte a si próprio se você seria capaz de entender o que a equipe está falando com as crianças, apenas escutando, sem olhar.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem					
1.1 Pouca ou nenhuma resposta positiva às tentativas das crianças de se comunicarem por gestos, sons ou palavras.	3.1 Quantidade moderada de respostas positivas verbais ou não verbais às tentativas de comunicação das crianças ao longo do dia; pouca ou nenhuma ocorrência de ignorar as crianças ou de respostas negativas.	5.1 Equipe geralmente responde positiva e prontamente às tentativas das crianças de se comunicarem (Ex.: o choro é rapidamente atendido; os pedidos verbais são atendidos; a equipe responde com interesse às comunicações das crianças durante as brincadeiras).*	7.1 Equipe geralmente responde positiva e prontamente às tentativas das crianças de se comunicarem (Ex.: imita os sons do bebê, estabelecendo uma troca verbal; repete o que a criança pequena diz e permite que a criança continue se expressando).		
1.2 Equipe frequentemente ignora ou responde negativamente às tentativas de comunicação das crianças.	3.2 Algumas tentativas de interpretar corretamente o que a criança está tentando comunicar ao longo do dia (Ex.: a equipe tenta um outro modo de acalmar uma criança chorando, caso a primeira tentativa não funcione; esforça-se muito para interpretar palavras incompreensíveis de crianças pequenas).	5.2 Equipe acrescenta palavras às ações ao responder às crianças ao longo do dia (Ex.: "Estou trocando sua fralda. Agora você está todo sequinho! Não se sente melhor?").	7.2 Equipe acrescenta mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam (Ex.: quando um bebê diz "suco", a equipe responde "Aqui está seu suco de laranja. Está em seu copo.").*		
					NA permitido
		5.3 Equipe tem capacidade para interpretar as tentativas das crianças de se comunicarem e frequentemente dá continuidade de forma apropriada (Ex.: "Eu sei que você está com fome; vamos fazer um lanche". "Você está cansado de brincar com esses cubos? Aqui estão os livros. Não? Ah, você quer que eu o segure.").	7.3 Equipe faz perguntas simples às crianças (Ex.: faz uma pergunta ao bebê e depois dá a resposta: "O que há nesta figura? Um cachorro com um osso"; espera que as crianças pequenas respondam antes de dar resposta).		
					7.4 Equipe geralmente mantém um bom equilíbrio entre escuta e fala (Ex.: dá à criança tempo para processar a informação e responder; fala mais com os bebês e dá mais tempo às crianças pequenas para falarem).

*** Notas de Esclarecimento**

- Item 13. Quando determinar o percentual da equipe que reage às crianças não é necessário calcular o percentual exato. Em vez disso, pontue com base na prática que prevalece.
- 1.1. Pontue "sim" se a equipe tende a responder positivamente às tentativas da criança a se comunicar significativamente em pelo menos metade do tempo.
- 3.1. "Quantidade moderada" requer que a reação positiva da equipe às tentativas da criança se comunicar em pelo menos metade do tempo, sem respostas negativas às crianças, ignorando poucas vezes, ou nenhuma, às tentativas da criança para se comunicar.
- 3.2. Em pelo menos metade do tempo do período de observação a equipe deve ser observada tentando interpretar corretamente o que as crianças estão querendo dizer.
- 5.1 Para pontuar a equipe deve reagir positivamente às tentativas da criança se comunicar em pelo menos 75% do tempo e não deve haver reações negativas ou longos períodos de espera da criança que precisa ajuda.
- 5.2. Para pontuar este item muitos exemplos devem ser observados nos cuidados de rotina e nas brincadeiras.
- 5.3. Para pontuar a equipe deve proceder interpretando corretamente o que a criança quer dizer em pelo menos 75% do tempo e acertar as necessidades da criança com poucas exceções.
- 7.2 NA permitido quando não há presença de crianças que falam.
- 7.3. Em pelo menos dois momentos a equipe deve fazer perguntas simples esperando por uma resposta e respondendo pelas crianças se elas não puderem responder por si mesmas para pontuar este item.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
14. Uso de livros					
1.1. Há menos de 6 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas, disponíveis na maior parte do dia. *	3.1 Há pelo menos 6 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que um livro por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia. *	5.1 Há pelo menos 12 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que 2 livros por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia. *	7.1 Área de livros para crianças pequenas é organizada para uso independente. NA permitido		
1.2 Livros geralmente em más condições (Ex.: livros rasgados ou incompletos; figuras rasgadas; livros rabiscados).	3.2 Quase todos os livros estão em boas condições. *	5.2 Uma ampla seleção de livros está acessível. *	7.2 Equipe utiliza livros com as crianças periodicamente ao longo do dia.		
1.3 Equipe não utiliza livros com as crianças.	3.3 Equipe utiliza diariamente livros com as crianças (por iniciativa da equipe ou das crianças).	5.3 Diariamente, a equipe lê livros para aquelas crianças interessadas, individualmente ou em grupos pequenos. *	7.3 Livros são acrescentados ou trocados para manter o interesse.		
	3.4 Participação encorajada somente enquanto as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.	5.4 Os momentos de leitura são aconchegantes e interativos (Ex.: o bebê está no colo durante a leitura; é permitido à criança pequena virar as páginas e apontar as figuras). *			
*Notas de Esclarecimento					
1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de livros apropriados: de plástico forte, de pano ou de páginas duras, com figuras apropriadas para bebês e crianças pequenas. Os livros podem ser feitos em casa ou comercialmente. Livros para crianças maiores ou adultos não contam para as exigências deste item.					
1.2. Marque "sim" se mais que 50% dos livros acessíveis estão em mau estado.					
1.3. Marque "sim" se a equipe não for observada usando livros com as crianças e se a equipe relatar que os livros são usados com as crianças menos de três vezes por semana.					
3.1. Para pontuar o indicador, considere somente livros completos, com capas e com todas as páginas. Os livros que não são apropriados para as crianças do grupo (por ex. difícil demais, fácil demais, assustador, violento) não podem ser considerados entre os 6 livros exigidos.					
3.1,5.1. O número de livros requerido é baseado no número máximo de alunos por sala de aula diariamente e não no número de crianças presentes em um dia em particular.					
3.2. "Boas condições" significa que o livro possui capa intacta e páginas sem rasgos e rabiscos ou folhas arrancadas. São aceitos problemas menos significativos (pequenos rasgos, pouco rabisco, marcas de mordidas), que não interferem com o uso do livro. São necessários mais que 3 livros acessíveis por criança, todos em boas condições de conservação ou que necessitem de pequenos reparos. Livros que não estejam em boas condições de conservação não devem ser contados por não atenderem o número de livros listado nos itens 1,1, 3,1 e 5,1.					
3.3. Para marcar "sim" deve ser observado pelo menos um momento, ou a equipe pode relatar, o uso diário de livros em qualquer momento na rotina.					
5.1. Para pontuar, nenhum dos livros pode ser violento ou assustador.					
5.2. "Uma ampla seleção" deve incluir livros sobre pessoas de diferentes raças, idades e habilidades; animais; objetos familiares; rotinas familiares.					
5.3. Pelo menos 1 momento de leitura deve ser observado para pontuar este indicador.					
5.4. Para pontuar, isto deve ser observado. Não pontuar se nenhum momento de leitura, por exemplo, um grande grupo da hora da história não é caloroso e interativo, mesmo se em outros momentos menos formais os livros sejam requisitados.					
7.1. Uma área não pode ser considerada uma área de livros se muitos brinquedos e outros materiais que livros são incluídos.					
7.2. Muitos momentos devem ser observados por meio da observação.					
7.3. Para pontuar livros devem ser comprados ou mudados pelo menos mensalmente.					
Perguntas					
3.3. Você acrescenta ou troca os livros disponíveis às crianças? Se sim, perguntar: Com que frequência você faz isto? Que tipos de livros são acrescentados?					

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

ATIVIDADES

15. Motora fina*

- | | | | |
|--|---|--|--|
| 1.1 Materiais inadequados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário.* | 3.1 Alguns materiais apropriados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário.* | 5.1 Materiais variados e em quantidade para atividades motoras finas estão acessíveis na maior parte do dia.* | 7.1 Rodízio de materiais para promover variedade. |
| 1.2 Materiais geralmente mal conservados. | 3.2 Materiais acessíveis na maior parte do dia. | 5.2 Os materiais estão bem organizados (Ex.: brinquedos semelhantes guardados juntos; conjuntos de brinquedos guardados em recipientes separados; brinquedos recolhidos e guardados nos seus devidos lugares). | 7.2 Materiais de diferentes níveis de dificuldade estão acessíveis (Ex.: alguns brinquedos desafiantes e outros fáceis para todas as crianças do grupo, incluindo aquelas com necessidades especiais). |

* Notas de Esclarecimento

- 1.1. Marque "sim" se há pouco mais que três exemplos de materiais de motricidade fina intactos são acessíveis por algum durante o dia.
- 1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de materiais apropriados para atividades motoras finas:
 - Bebês: brinquedos de agarrar, caixa de atividades²³, potes em tamanho decrescentes para serem encaixados um no outro, recipientes para serem enchidos e esvaziados, brinquedos com textura, argolas musicais que ficam suspensas sobre o berço.
 - Crianças pequenas: jogos de formas, cordão de contas comprido, tabuleiro para encaixe de peças, quebra-cabeças simples, contas que se encaixam uma na outra, jogo de argolas, brinquedos que cabem um dentro do outro, blocos grandes ou médios que podem ser enfiados um dentro do outro, giz de cera.
- 3.1. Para pontuar deve haver pelo menos cinco exemplares intactos de brinquedos de coordenação motora fina que devem estar acessíveis durante parte de 3 horas de observação.
- 3.3. "Geralmente" quer dizer 80% de materiais para motricidade fina.
- 5.1. "Muitos" quer dizer materiais não menos que 10 brinquedos por grupo de 5 bebês ou 15 brinquedos para um grupo de 5 crianças pequenas e, no mínimo, um brinquedo adicional, além do número de crianças, em cada grupo etário. O observador deve ser cuidadoso ao examinar os materiais para afirmar que eles atendem às habilidades das crianças – mudando sem frustração - e pontuando somente tais materiais. "Variados" quer dizer materiais que requerem diferentes habilidades (tais como agarrar, mexer, virar, puxar, empurrar, tocar com o dedo, ajustar, segurar em pinça, rabisicar). Os materiais devem variar também na cor, tamanho, forma, textura, som e ação.
- 7.1. Para pontuar os materiais devem ser mudados pelo menos mensalmente.
- 7.2. Para pontuar deve haver pelo menos dois exemplares de materiais de diferentes níveis de dificuldade.

Perguntas

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

²³ (N. do T). Uma caixa de atividades (*busy box* em inglês) é um grande cubo, com cada lado contendo uma "atividade" para a criança, como botões para apertar reproduzindo sons de animais, chaves para abrir portas, buracos com formas geométricas para que sejam colocadas figuras com as mesmas formas, relógio de brincadeira, pequenas contas que se mexem, etc.

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

(VIDE NOTAS DE ESCLARECIMENTO E QUESTÕES NA PÁGINA SEGUINTE)

*** Notas de Esclarecimento**

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

1.1. Se nenhum espaço interno ou externo é usado para atividades físicas marque "sim" em 1.1.

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

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

- Bebês: almofadas ou cobertores para uso externo, equipamentos de exercícios para bebês pequenos, pequenos brinquedos de empurrar, bolas, coisas robustas para se apoiar e balançar o corpo, rampa para engatinhar.

- Crianças pequenas: triciclos e carrinhos de andar sem pedais, brinquedos grandes com rodas para puxar e empurrar, bolas, saquinhos de feijão (ou arroz), equipamento de subir e descer apropriado para a idade, escorregador, gangorra, almofadas ou tapetes para cambalhotas, túneis e grandes caixas de papelão.

3.1. Se nenhuma criança fica confinada a um espaço que restringe severamente movimentos e atividades físicas por longos períodos (ex.: 30 minutos ou mais) não pontuar este item. Por exemplo, marcar "não" se a criança é mantida no balanço, no cadeirão ou com atividades em grupo longas sem opção espaços para brincadeiras ativas por longos períodos.

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

5.1. O espaço externo deve ser de fácil acesso para os adultos e crianças que fazem parte do grupo. No que diz respeito ao acesso, deve-se levar em consideração tanto as crianças cujo desenvolvimento se dá de maneira típica como aquelas com necessidades especiais que fazem parte do grupo. As exigências para o acesso variam de acordo com a capacidade das crianças e adultos que regularmente fazem parte do programa. Crianças de dois anos não precisam estar separadas de crianças pré-escolares para pontuar a não ser para segurança no acesso a experiências e atividades físicas próprias para esta idade devido à presença de crianças mais velhas. Programas com extensão de pelo menos 8 horas por dia devem ter 1 hora de acesso a atividades físicas no espaço externo diariamente. Um tempo menos é requerido por programas que operam menos que 8 horas por dia.

Veja a descrição de termos na p.10 para o tempo necessário para programas menos extensos.

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

7.1. Pelo menos uma superfície firme e uma macia devem estar acessíveis diariamente nos espaços externos. Não pontue o espaço com áreas propícias à queda como uma superfície macia.

7.2. Somente um exemplo de proteção destes elementos deve ser observada mas a maioria das condições adversas que prevalecem e que são causadas por elementos naturais na área local.

7.3. Para conhecer a necessidade de "habilidades variadas" deve haver de 7-9 habilidades diferentes em que as crianças são obviamente encorajadas a usar pela equipe/materiais. Considerar equipamentos portáteis e fixos.

Perguntas

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

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

*** Notas de Esclarecimento**

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

1.1, 3.2. Exemplos de materiais apropriados de artes: giz de cera, canetas coloridas, tintas para dedo e pincel, massinha para modelar, materiais para colagem de diferentes texturas. Somente materiais mais simples devem ser usados com crianças menores. Outros materiais devem ser usados conforme a criança adquiere habilidade para usá-los apropriadamente. Todos os materiais devem ser seguros e não tóxicos. Pontue este item somente se os materiais de artes forem usados pelas crianças. Alimentos (como pudim de chocolate, macarrão seco, pipoca, etc.) não devem ser considerados materiais de artes porque passam uma mensagem errada sobre o uso apropriado de alimentos. A supervisão das possíveis consequências para a saúde (questões de higiene), para a segurança (por ex., risco de engasgar) do uso de comida em artes deve ser considerada nos itens 10, 11 e 25.

1.2. Marque "sim" se nenhum material de artes tóxico ou inseguro é usado pelas crianças, mesmo se a maioria dos materiais usados for seguro e não for tóxico.

3.1. "Alguns" significa pelo menos um exemplo usável (ex.: giz de cera com papel).

3.3. Deve haver pelo menos 2 outras atividades avaliáveis que as crianças possam escolher para fazer sem uma reação negativa da equipe.

5.1. "Crianças pequenas mais novas" são aquelas com 12-23 meses de idade; "crianças pequenas mais velhas" são crianças com 24-30 meses de idade.

5.2. Para pontuar todas as atividades artísticas feitas pelas crianças devem encorajar a expressão individual.

7.1. Para pontuar este item pelo menos 3 materiais artísticos diferentes devem ser oferecidos às "crianças pequenas mais novas" ao mesmo tempo durante a semana. "Crianças pequenas mais velhas" devem ter acesso a mais que 3 tipos diferentes de materiais artísticos semanalmente, devendo haver variações em cada material. Para pontuar considere o acesso durante a observação, a reação da equipe e a exposição dos trabalhos das crianças.

Perguntas

1.2, 3.2. Materiais artísticos são usados com as crianças? Se *sim*, pergunte: Quais materiais são usados? Eu posso ver estes materiais? Alimentos são usados em arte?

3.1, 5.1. Com que frequência se usa materiais artísticos com as crianças?

7.1. Como você escolhe os materiais artísticos que serão oferecidos às crianças?

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

18. Música e movimento

- 1.1 Nenhuma experiência musical ou de movimento para as crianças.*
- 1.2 Música alta durante a maior parte do dia interferindo nas atividades (Ex.: música de fundo constante o que torna difícil conversar em tons normais; música eleva o índice de barulho).*
- 2.1 Diariamente, durante a maior parte do dia, há alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre. (Ex.: chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor).*
- 3.1 Diariamente, durante a maior parte do dia, há alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre. (Ex.: chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor).*
- 3.2 A equipe usa pelo menos uma atividade musical diariamente (Ex.: cantar músicas com as crianças; música suave durante o sono; música para dançar).
- 3.3 Não se exige a participação das crianças nas atividades musicais em grupo; há atividades alternativas disponíveis.*
- 5.1 Há vários brinquedos e/ou instrumentos musicais com sons agradáveis, acessíveis diariamente na maior parte do dia.*
- 5.2 Equipe canta informalmente diariamente com as crianças.*
- 5.3 Diariamente, a equipe proporciona outras experiências musicais além de cantar (Ex.: fitas cassetes ou CD; tocar violão para as crianças; tocar música durante o sono ou para dançar).
- 5.4 A música é usada em momentos específicos e com um propósito positivo (Ex.: tocar música calma durante o sono; tocar música para dançar ou cantar).*
- 7.1 Para garantir variedade há circulação de brinquedos ou instrumentos.*
- 7.2 Vários tipos de música são usados com as crianças (Ex.: música clássica e popular; músicas de diferentes culturas; músicas cantadas em línguas diferentes).*
- 7.3 Equipe encoraja as crianças a dançarem, baterem palmas ou acompanharem cantando (Ex.: dança junto com a música enquanto segura um bebê; bate palma no ritmo da música com crianças pequenas; participa nas atividades musicais com as crianças).*

Notas de Esclarecimento

- 1.1. Exemplos de materiais para uso em experiências musicais/de movimento: vitrola/toca-fitas/aparelho de CD; variedade de fitas, discos e CD's; caixas de música; brinquedos e instrumentos musicais; instrumentos musicais caseiros, desde que seguros, tais como chocalhos de areia ou de pedrinhas feitos com garrafas de plástico com tampas fechadas de modo seguro. Marque "sim" se a criança não tem experiências musicais/de movimento pelo menos uma vez por dia.
- 1.2. Marque "sim" se a música é alta por mais de 3 horas durante a observação.
- 3.1. "Alguns" significa que estão acessíveis pelo menos 2 materiais musicais seguros, brinquedos ou instrumentos.
- 3.3. Para pontuar este indicador deve haver mais que 1 atividade alternativa avaliável para as crianças escolherem durante as atividades musicais em grupo.
- 5.1. "Vários" quer dizer pelo menos 10 brinquedos musicais, mas não menos que 1 brinquedo por criança baseado no número máximo de crianças atendidas diariamente. Materiais musicais inseguros (ex.: bordas afiadas ou pequenas partes que possam ser removidas) não são considerados ao contar. Conceramente a nenhuma segurança considere também o item 11, Segurança.
- 5.2 Para pontuar, este indicador deve ser observado pelo menos uma vez durante as observações.
- 5.4. Não pontue se a música for usada como música de fundo por longos períodos (ex.: 20 minutos), mesmo se originalmente tenha sido colocada com uma proposta específica como para as crianças dançarem.
- 7.1. Para pontuar deve haver pelo menos 2 brinquedos ou instrumentos musicais que circulem mensalmente.
- 7.2. Para pontuar pelo menos 3 diferentes tipos de música devem ser usados com regularidade. Para cada tipo de música contada como exemplo de um gênero deve-se observar se é apropriado para crianças, por exemplo, sem violência ou apelo sensualidade explícita no conteúdo.
- 7.3. Um caso deve ser observado para pontuar este indicador.

Perguntas

- 3.2, 5.3 Vocês usam alguma música com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: De que maneira? Com que frequência?
- 7.1 Vocês têm algum outro instrumento ou brinquedo musical que as crianças possam usar? Eu poderia vê-lo, por favor?
- 7.2 Que tipos de músicas são usados com as crianças? Você poderia me dar alguns exemplos?

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

*** Notas de Esclarecimento**

- 1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de materiais para brincadeiras de faz de conta:
 - Bebês: bonecas, animais macios, potes e painéis, telefones de brinquedo.
 - Crianças pequenas: roupas para vestir; mobília de casa do tamanho da criança; equipamento para cozinhar, tal como potes e panelas, pratos, colheres; comida de brinquedo; bonecas e seus mobiliários; animais macios; pequenas casas de brinquedo com acessórios; telefones de brinquedo.
- 3.1. Para pontuar 2 ou mais bonecas e 2 ou mais animais macios devem estar acessíveis às crianças.
- 5.1. Para bebês, "muitos" significa a presença de 3 a 5 dos exemplos da lista de material. Para crianças pequenas, significa dois ou mais de cada exemplo de brinquedo mencionado na lista de material. No entanto, não mais que 2 tipos pode faltar e deve haver mais de outros tipos se 1 ou 2 tipos estiverem faltando.
- 7.1. Para pontuar deve haver bonecas representando pelo menos 3 raças diferentes e pelo menos 2 outros exemplos de materiais que mostrem a diversidade e os objetos devem ser associados com uma imagem positiva do grupo representado.
- 7.3. Para pontuar, este indicador deve ocorrer pelo menos uma vez durante a observação.

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	---	-----------

21. Brincadeira com areia e água *

- | | | | |
|--|---|---|--|
| <p>1.1 Brincadeiras com areia ou água não estão disponíveis para crianças de 18 meses ou mais.</p> | <p>3.1 Algumas brincadeiras com areia e água disponibilizadas no espaço externo e interno pelo menos uma vez a cada 2 semanas.</p> <p>3.2 Supervisão atenta durante brincadeiras com areia/água. *</p> <p>3.3 São usados alguns brinquedos para areia/água. *</p> | <p>5.1 Brincadeiras na areia ou água pelo menos uma vez por semana.</p> <p>5.2 Variedade de brinquedos usados nas brincadeiras com areia / água.*</p> <p>5.3 Atividades na areia ou água são planejadas para facilitar brincadeiras (Ex.: quantidade suficiente de areia / água; espaço suficiente para inclusão de brinquedos; espaço suficiente para o número de crianças participantes).</p> | <p>7.1 Diariamente, há brincadeiras com areia ou água.</p> <p>7.2 Atividades diversas são realizadas com areia ou água (Ex.: a água é usada, em dias diferentes, para lavar bonecas, para usar brinquedos flutuantes, para colocar água em diferentes recipientes).*</p> |
|--|---|---|--|

* Notas de Esclarecimento

- Item 21. Pontue NA se todas as crianças tiverem menos do que 18 meses. As possíveis consequências, para a saúde, segurança e supervisão, de se usar areia ou água com crianças abaixo de 18 meses, devem ser levadas em consideração nos itens 10, 11 e 25. Além da areia, podem ser considerados outros materiais de grãos finos, que permitem facilmente cavar e despejar, tais como terra esterilizada ou palha finamente picada. Materiais que oferecem perigo para crianças nesta idade, tais como feijão, pedras pequenas, bolinhas de isopor, milho e farinha, não devem ser considerados como substitutos para areia. Brincadeiras com água podem ser oferecidas usando-se mangueiras, regadores, ou recipientes para água. Brincadeiras com areia e água exigem que a equipe forneça materiais apropriados para tais atividades. Permitir que as crianças brinquem em poças de água ou cavem na lama do pátio, não preencham os requisitos deste item.
- 3.2. Marque "não" se não for observada nenhuma situação de crianças bebendo água para brincar, comendo areia, lançando areia ou água de forma que machuque ou ponha alguém em perigo, ou crianças caindo no chão escorregadio na área da areia/água. Se brincadeiras com água/areia não foram observadas baseie-se na pontuação de outras atividades observadas e pergunte ao educador durante a entrevista.
- 3.3. "Alguns" significa pelo menos 2 brinquedos para usar em brincadeiras com areia/água.
- 3.3. 5.2. Exemplos de brinquedos que podem ser usados com areia e água: utensílios de cozinha, pá e balde, carrinhos e caminhões, brinquedos que flutuam, recipientes de plástico.
- 7.2. Pontuar se a afirmação da equipe de que atividades diferentes são feitas com areia/água pelo menos uma vez por semana.

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.1, 7.1 As crianças brincam com areia ou água? *Se a resposta for sim, pergunte:* Com que frequência?
- 3.3, 5.2. As crianças usam brinquedos durante as brincadeiras com areia ou água? Poderia descrevê-los, ou mostrá-los para mim, por favor?
- 7.2. Algum outro material ou atividade é utilizado para as brincadeiras com areia ou água, além do que eu já vi hoje? Você poderia falar sobre isso, por favor?

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	Excelente	7
------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	-----------	---

23. Uso de TV, vídeo e/ou computador*

- | | | | |
|---|--|--|---|
| <p>1.1 Materiais usados não são apropriados para o nível de desenvolvimento da criança (Ex.: materiais violentos e com conteúdo sexual explícito, personagens ou histórias assustadoras, materiais muito difíceis).*</p> <p>1.2 Não há atividade alternativa disponível enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado (Ex.: todas as crianças devem assistir ao vídeo ao mesmo tempo).</p> <p>1.3 Uso de televisão, vídeo e/ou computador com crianças abaixo de 12 meses.*
NA permitido</p> | <p>3.1 Todos os materiais usados são apropriados ao nível de desenvolvimento da criança, não são violentos e contemplam diversas culturas.</p> <p>3.2 Pelo menos uma atividade alternativa disponível enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado (Ex.: as crianças não precisam sentar em frente à TV e podem fazer outra atividade).</p> <p>3.3 O tempo permitido para que crianças acima de 12 meses usem TV/vídeo ou computador é limitado (Ex.: uso da TV/vídeo limitado a 30 minutos por dia, em um programa de período integral; uso de computador limitado a turnos de 10 minutos).*</p> | <p>5.1 Materiais usados são limitados àqueles considerados "bom para crianças" (Ex.: histórias, músicas e danças simples, jogos de computadores bem simples, mas não muitos desenhos animados).</p> <p>5.2 Várias atividades alternativas disponíveis para escolha livre enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado.*</p> <p>5.3 Equipe envolve-se ativamente no uso de TV, vídeo ou computador (Ex.: assiste e discute o vídeo com as crianças; realiza atividade sugerida pelo programa da TV educativa; ajuda a criança a aprender a usar o computador apropriadamente).</p> | <p>7.1 A maioria dos materiais encoraja o envolvimento ativo (Ex.: crianças podem dançar, cantar ou fazer exercícios assistindo o vídeo; programa de computador é de interesse das crianças).</p> <p>7.2 Materiais são usados para apoiar e para ampliar interesses e experiências atuais das crianças (Ex.: vídeo sobre homem da neve em um dia com neve caindo²⁵; vídeo mostrando experiências cotidianas das crianças).</p> |
|---|--|--|---|

Notas de Esclarecimento

Item 23. Tendo em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências práticas com o mundo real, o uso de TV, vídeo e computador não é exigido. Se TV, vídeo e computador não são usados, pontue NA para este item. Se não foi observado, pergunte sobre o uso de TV, vídeo e computadores, desde que geralmente são compartilhados por várias turmas, mas poderia não estar presente durante o período de observação. Como novos produtos audiovisuais são constantemente desenvolvidos, considere todos os materiais ou equipamentos audiovisuais usados com as crianças, mesmo se não explicitamente citados. Por exemplo, materiais em DVD e jogos eletrônicos poderiam ser considerados para a pontuação. O uso de programas de rádio também é levado em consideração neste item.

- 1.1. Marque "sim" se nenhum material inapropriado é usado incluindo materiais que contenham violência, materiais assustadores e com conteúdo sexual explícito.
1.3. 3.3. Pontue o escore 1 quando esses materiais são usados com crianças abaixo de 12 meses. Qualquer uso destes com crianças pequenas deve ser limitado.
5.2. Três, ou mais, atividades alternativas devem estar acessíveis enquanto a TV ou o computador é usado.

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.1, 7.1. Você usa TV, vídeo, computadores ou outros materiais audiovisuais com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: Como eles são usados? Como você escolhe os materiais?
- 1.2. Há alguma outra atividade disponível para as crianças, enquanto a TV ou vídeos estão sendo usados?
- 3.3. Com que frequência você usa TV, vídeo ou computadores com as crianças? Durante quanto tempo eles ficam disponíveis?
- 5.3. Como é feita a supervisão enquanto as crianças assistem TV ou usam o computador?
- 7.1. Algum material usado encoraja o envolvimento ativo das crianças? Você poderia me dar alguns exemplos, por favor?
- 7.2. O uso da TV, vídeo e computadores está relacionado aos tópicos da turma ou a outras coisas que as crianças se interessam? Você poderia explicar, por favor?

²⁵ Nota do tradutor: A opção por traduzir a palavra snowman on snowy day foi de manter a fidelidade do processo de tradução apesar deste fenômeno não ser típico das condições climáticas de nosso país. As especificidades regionais devem ser respeitadas para pontuar este indicador.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excecente 7
-----------------	-------------	---	----------	---	----------------

24. Promovendo a admissão da diversidade *

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

*Notas de Esclarecimento

- Item 24. Ao avaliar a diversidade nos materiais, considere todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo figuras e fotos que estejam à mostra, livros, quebra-cabeças, jogos, bonecos, personagens usados para brincadeiras com blocos, fantoches, fitas cassetes ou CDs, programas de computador, vídeos.
- 1.1. Para marcar “não” deve haver pelo menos 2 exemplos de materiais que mostrem a diversidade racial ou cultural de forma óbvia para as crianças na sala de aula que é usada na maior parte do dia por elas. Um cartaz mostrando crianças de muitas raças é contado como um exemplo; 2 bonecas de diferentes raças também são contadas como um exemplar.
- 3.1, 5.1. Se os materiais são difíceis de achar ou observar, não pontue os indicadores 3.1 e 5.1.
- 5.1. O observador deve encontrar pelo menos 10 exemplos de diversidade em livros, figuras e materiais que estejam disponíveis e acessíveis para as crianças (excluindo os bonecos do item 5.2). Todos os exemplares devem ser experimentados com facilidade pelas crianças. Estes 10 exemplares devem incluir pelo menos 4 dos 5 tipos de diversidade (raça, cultura, idade, habilidades e gênero) listados como exemplos no indicador.
- 5.1, 5.2. Bonecas pequenas usadas, por exemplo, com a casa de boneca ou com blocos contar como boneca neste indicador. Fantoches são contados como material mas não como boneca.
- 7.2. Para pontuar a representação de várias culturas acessíveis nos materiais deve ser observada por toda na sala de aula e a equipe deve narrar pelo menos uma atividade especial ou de rotina que retrate uma resposta cultural à diversidade se nenhuma atividade como esta for observada.

Perguntas

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

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
------------	---	---	--------	---	---	-----	---	---	---	-----------

INTERAÇÃO

25. Supervisão do brincar e da aprendizagem *

1.1 Supervisão insuficiente para garantir a segurança das crianças (Ex.: a equipe geralmente deixa crianças sozinhas e não pode ver, ouvir ou chegar até elas; há crianças sem supervisão em situações de perigo).*

3.1 Equipe está perto o suficiente para ver, ouvir e facilmente chegar até as crianças, mesmo com alguns lapsos momentâneos (Ex.: quando a equipe rapidamente pega algum material no armário da sala; equipe vai até a porta do prédio para chamar alguém enquanto as crianças, sob sua supervisão, estão brincando no parquinho).*

3.2 Atenção concentra-se nas responsabilidades de cuidado das crianças, e não em outras atividades ou interesses.

5.1 Equipe demonstra estar consciente do grupo todo, mesmo quando está trabalhando com 1 criança ou com um grupo pequeno.

5.2 Equipe reage rapidamente para resolver problemas de um modo confortante e dando apoio.

5.3 Equipe brinca com as crianças e demonstra interesse ou aprecia o que elas fazem.*

5.4 Equipe ajuda as crianças e as encoraja quando necessário (Ex.: ajuda uma criança "solta" a se envolver na brincadeira; ajuda um bebê pegar um brinquedo na estante).

7.1 Equipe observa cuidadosamente e frequentemente age para evitar problemas antes que eles ocorram (Ex.: traz dois exemplares do mesmo brinquedo; muda de lugar uma atividade ativa antes que ela perturbe uma atividade calma).

7.2 Supervisão é individualizada (Ex.: supervisão mais de perto para crianças com necessidades maiores; muda o bebê de lugar para evitar monotonia).

7.3 Equipe varia o tipo de supervisão para poder lidar com as diferentes necessidades das atividades (Ex.: supervisão de perto para atividades e materiais artísticos com objetos pequenos).

* Notas de Esclarecimento

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

1.1,3.1. Um "lapso momentâneo na supervisão" significa que a equipe está no espaço usado pelas crianças mas não pode ver, ouvir ou chegar até as crianças ou não está prestando atenção nas crianças por um período menor que 1 minuto. Nenhum lapso momentâneo na supervisão pode ocorrer quando o risco de perigo é alto. Se há poucos lapsos momentâneos na supervisão não pontue o indicador 1.1. "Sim". Contudo, se há muitos lapsos momentâneos na supervisão, 1 lapso quando o risco é grande ou 1 lapso na supervisão maior que 1 minuto onde a equipe não pode ver, ouvir e chegar até a criança como um todo, pontue o indicador 1.1 "sim".

3.1. "Poucos" significa que não ocorre mais que 5 lapsos momentâneos durante 3 horas de observação. Contudo, nenhum lapso momentâneo deve ocorrer quando o nível de perigo é alto como quando as crianças estão no trocador, usando equipamento de escalada ou participando de brincadeiras com água.

5.3. Isto deve ficar evidente durante todo o período de observação da somatória do tempo significativo gasto nas brincadeiras com as crianças mostrando interesse e apreciando suas brincadeiras. Se a maior parte do tempo da equipe é destinado à cuidados de rotina não se deve pontuar mesmo se a equipe brinca com as crianças em parte do tempo da observação.

Inadequado 1 2 3 4 5 6 7 Excelente

26. Interação entre pares

- 1.1 Pouca ou nenhuma interação adequada entre crianças (Ex.: crianças separadas em berços, balanços ou cadeiras altas de alimentação, quando acordadas; crianças pequenas em espaço pequeno superlotado e com poucos brinquedos).
- 1.2 Interações negativas entre crianças são ignoradas ou tratadas de maneira ríspida.*
- 2
- 3.1 Interação entre as crianças é possível durante a maior parte do dia (Ex.: bebês que não se locomovem brincam entre si com supervisão; permite-se que crianças pequenas formem pequenos grupos naturalmente).
- 3.2 Equipe geralmente interrompe as interações negativas entre crianças (Ex.: impede que as crianças batam, mordam ou que peguem o brinquedo de outra).*
- 3
- 4
- 5.1 Equipe facilita interações positivas entre todas as crianças (Ex.: coloca bebês onde eles possam ver e reagir a outros bebês; ajuda crianças pequenas a acharem duplicata de um brinquedo; inclui crianças com necessidades especiais nas brincadeiras com outras crianças).
- 5.2 Equipe serve de modelo para interação social positiva (Ex.: interações calorosas e afetivas; usa toques gentis; é educada com as crianças e não "autoritária").*
- 5 Bom
- 6
- 7.1 Equipe explica as ações, intenções e sentimentos das crianças para outras crianças (Ex.: ajuda crianças a reconhecerem expressões faciais de tristeza ou alegria; explica que a outra criança não quis fazer mal; elogia a criança por ter achado outro brinquedo igual ao que ela queria).*
- 7.2 Equipe mostra e conversa sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças (Ex.: ajuda crianças a perceberem gestos de acolhimento e aconchego; sorri e conversa com o bebê que presta atenção a outras crianças; elogia crianças de dois anos por trazerem em conjunto as cadeiras para a mesa).*
- 6 Excelente
- 7

*Notas de Esclarecimento

- 1.2. Se nenhuma interação negativa entre pares é observada pontue "não" este indicador.
- 3.2. A equipe deve parar com suavidade as interações negativas entre pares pelo menos 75% do tempo para pontuar e todos os problemas maiores no qual há as crianças machucadas. Além do que, a intervenção nunca pode ser ríspida para pontuar. Se não forem observadas interações negativas entre pares pontue "sim" este indicador.
- 5.2. Para pontuar este indicador nenhum membro da equipe deve ser observado como um modelo negativo de condutas sociais com as crianças ou com outros adultos.
- 7.1. Para pontuar este indicador, pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.
- 7.2. Para pontuar este indicador, pelo menos uma ocorrência deve ser observada.

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

***Notas de Esclarecimento**

- Item 27. Enquanto os indicadores de qualidade neste item podem ser geralmente verificáveis em várias culturas e indivíduos, as formas pelas quais eles se manifestam podem variar. Por exemplo, contato visual direto é considerado um sinal de respeito em algumas culturas; em outras, um sinal de desrespeito. De modo semelhante, alguns indivíduos manifestam-se mais e sorriem mais que outros. Entretanto, os requisitos deste indicador devem ser alcançados pela equipe, mesmo havendo alguma variação na maneira como isto é feito.
- 3.1. Para pontuar não se exige que as interações necessárias ocorram com frequência, mas com regularidade durante brincadeiras e rotinas, e todas as crianças devem participar destas interações.
- 3.2. Responder de maneira solidária significa que a equipe nota e considera os sentimentos de uma criança, mesmo que esta criança demonstre emoções que geralmente são consideradas não aceitáveis, tais como raiva ou impaciência. Os sentimentos devem ser aceitos, mas comportamentos inadequados, como bater ou jogar coisas, não devem ser permitidos. Responder de uma maneira solidária deve acontecer na maioria dos casos, mas não necessariamente sempre. Se as crianças são capazes de, rapidamente, resolverem pequenos problemas por si mesmas, então a resposta do educador não é necessária. O observador precisa obter uma impressão geral das respostas da equipe. Se pequenos problemas persistem e são ignorados ou se a equipe responde de uma maneira negativa, não pontue este indicador.
- 5.1. Para pontuar as interações devem ocorrer com frequência durante a rotina e as brincadeiras e todas as crianças devem participar destas interações.
- 5.2. "Usualmente" neste indicador significa a maior parte do tempo observado de cada criança e de cada membro da equipe. O tom durante todo o tempo da observação deve ser agradável nas brincadeiras e nas rotinas. Nenhuma pressão, ou transtorno, deve ser decidido rapidamente.
- 5.3. O contato físico caloroso deve ocorrer apropriadamente para pontuar. Isto significa que o contato é agradável, sem ser intrusivo para a criança, ou resulte em problemas.
- 7.2. "Usualmente" neste indicador significa a maior parte do tempo para cada criança. Considere a comunicação verbal e não-verbal quando for pontuar.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
28. Disciplina					
1.1 A disciplina é ou tão rígida, sendo as crianças frequentemente punidas e restringidas, ou tão relaxada que há pouco controle e ordem.	3.1 Equipe nunca usa punição física ou disciplina severa. 3.2 Equipe <i>geralmente</i> mantém controle suficiente para evitar problemas (Ex.: para evitar que as crianças machuquem umas às outras, ou se ponham em perigo; evitar que elas sejam destrutivas).	5.1 A programação é feita para evitar conflito e promover interação adequada (Ex.: estão acessíveis vários brinquedos do mesmo tipo; criança com brinquedo favorito protegida das outras; crianças não aglomeradas; equipe reage rapidamente aos problemas; transições tranquilas).	7.1 Equipe ajuda crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nas outras crianças (Ex.: chamar a atenção para a raiva de uma criança quando sua construção com blocos de montar é derrubada por outra).*		
1.2 Crianças são controladas por meio de métodos severos, tais como bater, gritar, confinar a criança por longos períodos, ou retirar a comida.	3.3 Expectativas geralmente são realistas e com base na idade e capacidade das crianças (Ex.: crianças não são forçadas a dividir as coisas, embora se converse sobre isso; não há expectativa de que as crianças esperem por muito tempo).	5.2 Métodos positivos de disciplina são usados eficazmente (Ex.: redirecionar a criança de uma situação negativa para outra atividade; castigo ²⁶ raramente é usado, e nunca com crianças menores de dois anos).	7.2 Equipe ajuda crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolução de problemas (Ex.: fornecendo palavras para aqueles que não falam; encorajando crianças a usarem as palavras).*		
	5.3 Atenção geralmente dada quando as crianças estão se comportando bem (Ex.: a equipe observa, sorri, ou participa enquanto crianças estão brincando, sendo alimentadas, etc.).*	7.3 Equipe procura orientação de outros profissionais para resolver problemas de comportamento.			

5.4 Equipe reage consistentemente ao comportamento das crianças.

* *Notas de esclarecimento*

5.3. "Atenção" significa mostrar satisfação ou interesse pelo que a criança faz. Elogio ao bom comportamento não é exigido como parte da atenção ministrada.

7.1. Para pontuar este indicador pelo menos um exemplo de orientação da criança afeta outra pessoa deve ser observado durante 3 horas de observação demonstrando que é parte da prática regular de disciplina. Se não houver nenhuma ação negativa efetiva das crianças observadas as orientações dos aspectos positivos são aceitas para crédito.

7.2. Para pontuar este indicador pelo menos um exemplo da equipe ajudando a criança aprender a comunicação é melhor que a agressão para resolver problemas deve ser observado. Se nenhuma agressão for observada pontue se a equipe ajuda as crianças a usarem outras habilidades de comunicação, ou verbais ou não-verbais, com o outro em outras interações inter-pessoais.

Perguntas

1.1. Você acha necessário o uso da disciplina? Por favor, descreva como você mantém a disciplina.

7.3. O que você faz se uma criança apresenta um comportamento extremamente difícil? Você pede ajuda de outros profissionais? Se a resposta for sim, pergunte: Você pode dar alguns exemplos de para quem você pediria ajuda?

²⁶ Nota do tradutor: A tradução do termo "time-out" neste caso foi castigo, quando o adulto interrompe uma atividade da criança e a afasta momentaneamente do local por um certo período de tempo para se acalmar ou para "pensar" sobre o que fez.

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7

ESTRUTURA DO PROGRAMA

29. Programação*

1.1 Programação *ou* é muito rígida, não satisfazendo as necessidades de muitas crianças, *ou* é muito flexível (caótica²⁷), faltando uma seqüência segura de eventos diários.*

1.2 Necessidades diárias das crianças não são atendidas (Ex.: crianças chorando, refeições apressadas, atraso na troca de fralda).*

1.3 Equipe não dispõe de tempo para supervisionar crianças enquanto brincam (Ex.: todo o tempo gasto com a rotina de cuidados).

3.1 Programação satisfaz as necessidades da maioria das crianças.

3.2 Equipe fornece atividades de brincar como parte da programação diária.*

5.1 Programação da rotina básica é flexível e individualizada para satisfazer as necessidades de cada criança (Ex.: bebês com programação individual; antecipação da hora do sono para crianças pequenas cansadas).*

5.2 Programação fornece atividades em áreas internas e externas de modo equilibrado.*

5.3 Brincadeiras ativas e calmas variadas para satisfazer as necessidades infantis.

5.4 Não há longos períodos de espera durante a transição entre eventos diários.*

7.1 Equipe ajusta a programação do brincar ao longo do dia para satisfazer as várias necessidades das crianças (Ex.: muda de atividade se crianças perdem o interesse; aumenta o tempo da atividade se crianças mostram interesse).

7.2 A maioria das transições entre eventos diários ocorre de maneira suave (Ex.: material da próxima atividade já pronto para uso antes da atividade iniciar; é permitido que as crianças comam imediatamente após lavarem as mãos; transições feitas gradualmente, com poucas crianças de cada vez).

*Notas de Esclarecimento

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

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

1.2. Este indicador é verdadeiro (marque "sim") se nenhum dos cuidados de rotina (alimentação, soneca, troca de fralda/uso do banheiro) é feito em 75% do tempo para todas as crianças ou se a maior parte da rotina necessária de qualquer uma das crianças é constantemente ignorada.

3.2. Para pontuar este indicador a programação vivenciada pelas crianças deve prover oportunidades para brincar onde todas as crianças estejam ativamente envolvidas na maior parte do dia. A reunião passiva do grupo onde as crianças tenham que ouvir o educador ou ver TV e não brinquem como colorir folhas com desenhos não pontue. Rotinas, mesmo que eles estejam brincando demais, também não deve ser pontuada.

5.1. Se a organização da rotina causa dificuldades ou distração para qualquer criança não pontue este indicador.

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

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

Perguntas

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

²⁷ Nota do tradutor: O termo "chaotic" tem como tradução caótico mas o contexto pode nos indicar que o significado pode ser confuso ou desorganizado.

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

*** Notas de Esclarecimento**

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

3.1. Programas com jornadas de pelo menos 8 horas por dia devem ter 1 hora para atividades livres diariamente. Um tempo menor é requerido de programas que operem menos que 8 horas por dia. Ver "Explicação dos termos" na p. 10 para o tempo necessário em programas mais curtos.

3.1.5.1. Ver "Explicação dos termos" na p. 10 para definição de "condições climáticas que permitam atividade externa"²⁸.

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

7.1. Pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.

7.2. Para pontuar este indicador novos materiais ou experiências devem ser somadas às oportunidades de brincadeira espontânea livre pelo menos uma vez por mês.

Perguntas

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

²⁸ Nota do tradutor: A tradução de "weather permitting" foi estendida para garantir coerência textual e trata-se de clima que não permite atividade externa tais como: dias de chuva forte, temperaturas extremamente frias ou quentes, ou dias com níveis de poluição perigosamente elevados.

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
31. Atividades em grupo *					
1.1 Crianças geralmente têm que participar de atividades dirigidas pela equipe, mesmo quando não interessadas (Ex.: todos têm que fazer um projeto de artes ao mesmo tempo; todos são forçados a sentarem para ouvir uma história em grupo).*	3.1 Crianças nunca são forçadas a participarem das atividades em grupo (Ex.: é permitido que as crianças deixem o grupo quando elas quiserem e façam outra coisa).	5.1 Equipe é flexível e ajusta a atividade conforme as crianças entram ou se afastam do grupo (Ex.: há materiais suficientes para todos que quiserem participar; abre mais espaço para os que acabaram de entrar na atividade; encerra atividade quando as crianças perdem o interesse).	7.1 Atividades em grupo planejadas para maximizar o sucesso das crianças (Ex.: espaço suficiente para que as crianças não fiquem aglomeradas; participação ativa é encorajada; livro grande o suficiente para que todos possam vê-lo facilmente).		
1.2 Atividades feitas em grupo geralmente não são apropriadas para crianças (Ex.: conteúdo muito difícil; crianças desinteressadas; atividades muito longas).	3.2 Atividades feitas em grupo geralmente são apropriadas.	5.2 Tamanho do grupo apropriado para a idade e capacidade das crianças (Ex.: grupos de 2-3 bebês de 0-11 meses; 2-5 crianças pequenas, começando a andar; 4-6 crianças de dois anos).*	7.2 Equipe satisfaz necessidades de crianças individuais para encorajar a participação (Ex.: criança que está distraída é afagada no colo do educador; uso de sinais para crianças com dificuldades auditivas).		
1.3 Equipe se comporta negativamente quando crianças não participam do grupo (Ex.: fica brava; manda a criança para o castigo – ver nota na p. 50).*	3.3 Equipe geralmente é positiva e receptiva com as crianças durante as atividades em grupo.*	5.3 Atividades alternativas acessíveis para crianças que não querem participar do grupo.*			

*** Notas de Esclarecimento**

- Item 31. Este item refere-se às brincadeiras e às atividades que têm como objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos, e não às atividades de rotinas. Pontue *MA* se atividades em grupo nunca são usadas. Se não são observadas atividades em grupo, mas há evidências que estas atividades são feitas com as crianças (ex.: a hora da rodinha está entre os cartazes da rotina, uma atividade em grupo aparece no planejamento), pontue este item com base nas informações obtidas pelas repostas durante a entrevista com a equipe. As atividades em grupo são iniciadas pela equipe e espera-se que as crianças participem. Este item não se aplica para as atividades em grupo menos formais que geralmente ocorrem durante uma atividade livre, na qual as crianças participam dos grupos porque estão interessadas em fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Exemplos de atividades menos formais feitas em grupo, incluem: leitura de um livro por algumas crianças junto com um educador ou quando algumas crianças estiverem brincando isoladamente com blocos de montar, perto uma das outras, sob supervisão de um educador.
- 1.1. "Geralmente têm que participar" significa que as crianças são rotineiramente forçadas ou fortemente encorajadas a participar das atividades em grupo diariamente mesmo se mostram sinais de estar esperando para deixar o grupo, sentem-se entediadas ou frustradas, interessadas em outras coisas ou infelizes. Marque "sim" se esta situação for observada ou se há evidência (como o cartaz da rotina ou relato do educador) que atividades como estas são feitas diariamente com as crianças, ou quase diariamente. Marque "não" se todas as crianças que participam da atividade em grupo observada mostram interesse, engajamento e satisfação óbvia.
- 1.3. Marque "sim" se for observado que nenhum membro da equipe reage negativamente e se nenhuma criança que não deseja participar da atividade em grupo ou que não atenda às expectativas da equipe de ter um compromisso submisso nos momentos da atividade em grupo.
- 3.3. Comportamento "positivo e receptivo" deve ser observado em 75% do tempo com um comportamento considerado neutro para quaisquer outras interações com as crianças.
- 5.2. Sugestões para o tamanho do grupo são providas como exemplo neste indicador. Contudo, o tamanho do grupo que funciona com sucesso irá depender das características das crianças no grupo e da natureza da atividade que está sendo feita. Se nenhuma criança está entediada, infeliz, desinteressada ou desocupada devido ao tamanho do grupo marque "não". Se todas as crianças estão alegremente interessadas e engajadas marque "sim" porque obviamente o tamanho do grupo condiz com o tipo de atividade que cada criança necessita.
- 5.3. Para pontuar deve haver pelo menos 2 opções de brincadeiras interessantes para qualquer criança que escolher não participar das atividades do grupo.

Perguntas

Se são feitas atividades em grupos mas não observadas pergunte: Vocês sempre fazem atividades em grupo com as crianças e esperam que elas participem? Se sim pergunte: Como estas atividades são desenvolvidas? O que você faz se as crianças não estão interessadas ou querem se afastar? Que tipos de atividades são feitas nestes momentos? Quanto tempo deveria durar a última atividade?

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

*** Notas de Esclarecimento**

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

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

5,3. Para pontuar diariamente (ou quase diariamente) é necessário haver comunicação informal e reuniões formais devem ocorrer pelo menos duas vezes por ano.

7.1. Pontue quando outros especialistas além da equipe da sala de aula acompanham as intervenções prescritas nas atividades com a turma regular da sala de aula.

Perguntas

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

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

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

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

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

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

Inadequado 1	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
-----------------	-------------	---	----------	---	----------------

PAIS E EQUIPE

33. Provisões para envolvimento dos pais

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <p>1.1 Não há informações escritas sobre o programa para os pais.</p> <p>1.2 Pais desencorajados para observarem ou se envolverem no programa das crianças.</p> | <p>3.1 Informações escritas sobre a administração do programa são dadas aos pais (Ex.: taxas, horários, regras de saúde para que a criança possa frequentar o programa).*</p> <p>3.2 Pais e equipe compartilham algumas vezes informações sobre a criança (Ex.: recados informais; reuniões com os pais quando requeridas; algum material para os pais).</p> <p>3.3 Alguma possibilidade dos pais ou outros membros da família se envolverem com o programa das crianças.*</p> | <p>5.1 Pais são encorajados a observar o grupo da criança antes da inscrição.</p> <p>5.2 Pais são conscientizados da filosofia e abordagens do programa (Ex.: manual para os pais; políticas de disciplina; descrição das atividades; reunião para orientação dos pais).*</p> <p>5.3 Bastante compartilhamento de informações sobre a criança entre pais e a equipe (Ex.: recados informais frequentes; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões de pais; folhetos informativos; informação disponível para pais sobre saúde, segurança e desenvolvimento infantil).</p> | <p>7.1 Avaliação anual do programa pelos pais (Ex.: questionários para os pais; reuniões para avaliação em grupo).</p> <p>7.2 Encaminhamento dos pais para outros profissionais, quando necessário (Ex.: para ajuda especial aos pais; para problemas de saúde da criança).*</p> <p>7.3 Pais envolvidos nas decisões sobre o programa juntamente com a equipe (Ex.: representantes dos pais na diretoria).</p> |
|---|--|--|--|

* Notas de Esclarecimento

- 3.1, 5.2. Os materiais devem ser facilmente entendidos por todos os pais. Por exemplo, traduzir o material para outra língua, se necessário.
- 3.3. Estar “envolvido” requer participar ativamente no papel de pais não somente compartilhar informações. Pelo menos 2 tipos de possibilidades diferentes devem ser oferecidos para pontuar.

- 7.2. Pontue se não nenhuma referência do que deve ser feito mas durante a entrevista com o educador e equipe mostra que eles são bem informados e dispostos a prover este serviço.

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.2. Alguma informação por escrito a respeito do programa é dada aos pais? O que está incluído nesta informação?
- 1.2, 3.3, 5.4. Existem maneiras pelas quais os pais podem se envolver com o grupo de sua criança? Por favor, poderia dar algum exemplo?
- 3.2, 5.3. Você e os pais dividem informações sobre a criança? Como isso é feito? Com que frequência?
- 3.4. Normalmente, como é o seu relacionamento com os pais?
- 5.1. Os pais podem visitar o grupo antes da criança ser inscrita? Como isso é feito?
- 7.1. Os pais fazem parte da avaliação do programa? Como isso é feito? Com que frequência?
- 7.2. O que você faz quando os pais parecem estar passando por problemas? Se a resposta for *incompleta, pergunte*: Você indica outros profissionais para ajudá-los?
- 7.3. Os pais são chamados a tomarem decisões sobre o programa? Como isso é feito?

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

*** Notas de Esclarecimento**

- 3.4. No mínimo 15 minutos devem estar previstos para intervalo diário para a equipe que trabalha 8 horas por dia.
5.2. Armário é considerado conveniente somente se não requer que a equipe deixe a sala de aula ou negligencie o cuidado das crianças por apegar seus pertences.
5.3. Essas exigências baseiam-se em uma rotina de trabalho de 8 horas por dia, devendo ser ajustadas para períodos mais curtos. Intervalos de 15 minutos pela manhã e à tarde e uma hora de almoço ao meio dia são necessários para qualquer equipe que trabalhe pelo menos 8 horas por dia.
5.5. Para pontuar a facilidade e pelo menos uma sala de descanso deve atender aos requisitos para acessibilidade descritos nas *Notas de Esclarecimento* para o Item 1, espaço interno.

Perguntas

- 1.2, 3.4, 5.3. Há algum momento durante o dia no qual você tem algum intervalo longe das crianças? Se a resposta for sim, pergunte: Quando isso acontece?
3.3, 5.2. Normalmente, onde você guarda seus pertences pessoais, como seu casaco ou bolsa? Como isso funciona?

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

*** Notas de Esclarecimento**

1.1. O telefone não deve estar localizado na sala de aula mas deve ser prontamente acessível. Se o telefone está em outro prédio, ou em outro andar, ou trancado no escritório e não prontamente acessível pontue "não" neste indicador.

3.1. Para pontuar este indicador deve haver um telefone na sala de aula para chamadas de emergência ou breves conversas com os pais. Um telefone celular é aceitável se for acessível.

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

Perguntas

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

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

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

5.2, 7.1 Há um escritório para a instituição? Você poderia descrevê-lo, por favor?

Inadequado				Bom	Excelente
1			4	5	7

36. Interação e cooperação entre a equipe *

- | | | | | | |
|--|---|----------|--|--|----------|
| <p>1.1 Não há troca de informação necessária entre os membros da equipe para atender as necessidades das crianças (Ex.: não é comunicado para o resto da equipe que uma criança foi embora mais cedo).</p> <p>1.2 Relações interpessoais interferem nas responsabilidades da educadora (Ex.: equipe conversa entre si ao invés de cuidar das crianças, ou pessoas da equipe são secas e irritadas umas com as outras).</p> <p>1.3 Obrigações não distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe (Ex.: um membro da equipe recebe a maioria das obrigações, enquanto outro está relativamente livre).</p> | <p>2</p> <p>3.1 Alguma troca de informações básicas para atender as necessidades das crianças (Ex.: todos da equipe sabem das alergias das crianças, das instruções especiais para alimentação, das informações sobre a saúde das crianças).</p> <p>3.2 Interações interpessoais não interferem nas responsabilidades da educadora.</p> <p>3.3 Obrigações distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe.</p> | <p>3</p> | <p>4</p> <p>5.1 Diariamente, entre os membros da equipe há troca de informações sobre as crianças (Ex.: informações sobre rotinas e brincadeiras para crianças específicas).</p> <p>5.2 Interação entre os membros da equipe é positiva e contribui para um ambiente caloroso e de apoio.</p> <p>5.3 Responsabilidades são distribuídas de modo que tanto o cuidado como as brincadeiras ocorrem de maneira tranquila.</p> | <p>6</p> <p>7.1 Pelo menos uma vez por quinzena, a equipe que trabalha com o mesmo grupo ou no mesmo espaço, tem regularmente reuniões conjuntas, em momentos em que não se está cuidando das crianças.</p> <p>7.2 Responsabilidades de cada membro da equipe são claramente definidas (Ex.: uma pessoa arruma os materiais para as atividades, enquanto outra recebe as crianças; uma pessoa arruma a sala para o sono, enquanto a outra termina de supervisionar o almoço).</p> <p>7.3 Instituição promove interações positivas entre os membros da equipe (Ex.: organizando eventos sociais; encorajando a frequência do grupo em reuniões profissionais).*</p> | <p>7</p> |
|--|---|----------|--|--|----------|

*Notas de Esclarecimento

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

7.3. Crédito deve ser dado se a equipe da sala de aula relatar que a administração encoraja os eventos sociais pelo menos 2 vezes por ano.

Perguntas

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

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

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

7.3. O programa organiza eventos nos quais você, e outros membros da equipe, participam juntos? Você poderia me dar alguns exemplos? Com que frequência são feitos?

Inadequado

1

37. Estabilidade da equipe

- 1.1 As crianças têm que se adaptar a muitos membros da equipe sem uma pessoa constante para cuidar delas (Ex.: as crianças mudam frequentemente de um grupo para outro, com diferentes membros da equipe; muitos membros diferentes da equipe trabalhando com um mesmo grupo; muito "vai-e-vem" da equipe).*
- 1.2 A maioria das crianças é mudada para novos grupos mais de duas vezes por ano (Ex.: dentro do mesmo ano, as crianças mudam de grupo, passando por três turmas; grupos são frequentemente reorganizados para atender as inscrições e o número de crianças por grupo).
- 1.3 Transições para novos grupos ou para novos membros da equipe são abruptas e sem preparação das crianças (Ex.: não há momentos para que as crianças conheçam o novo membro da equipe antes da mudança; não há momentos para tornar mais fácil uma nova programação ou espaço).
- 1.4 Uso frequente de substitutos que não conhecem as crianças ou o programa.*
- * **Notas de Esclarecimento**
- 1.1, 3.1, 5.1. Pessoa que cuide das crianças por mais que 50% de cada dia e as crianças devem se ajustar a muitas "cuidadoras" diariamente, tendo a semana como base, marque "sim".
- 1.4. "Frequentemente" significa pelo menos 75% do tempo substitutos são usados.
- Perguntas**
- 1.1, 3.1, 5.1. Quantos membros da equipe trabalham com este grupo todos os dias? Quem são os membros principais que trabalham com este grupo?
- 1.2, 3.2, 5.2. Como as crianças são designadas para os grupos? Com que frequência as crianças são mudadas de grupo?
- 1.3, 3.3, 5.3. Como é feita a transição para um novo grupo?
- 1.4, 3.4, 5.4, 7.3. Com que frequência é necessário o uso de substitutos? Quem são os substitutos? Como eles são treinados para serem substitutos?
- 7.2. Uma criança pode permanecer com a mesma pessoa da equipe ou no mesmo grupo por mais de um ano?

Mínimo

3

- 3.1 Permanência de 1-2 membros da equipe que cuidam do grupo todos os dias (Ex.: educador principal sempre presente com os diferentes assistentes; o educador principal e o assistente organizam a programação de modo que pelo menos um deles esteja sempre presente).
- 3.2 Raramente se muda as crianças para novo grupo ou novo membro da equipe mais que duas vezes por ano.
- 3.3 Algumas medidas para facilitar as transições das crianças para um novo grupo ou membro da equipe.
- 3.4 São raros os substitutos que não conhecem o programa ou as crianças e, raramente, eles ficam responsáveis pelo grupo.
- 5.1 Poucas pessoas (2-3). Trabalham com as crianças, além dos membros fixos da equipe (Ex.: número de voluntários ou estagiários é limitado; o mesmo "eventual"²⁹ trabalha com o grupo constantemente).
- 5.2 Crianças geralmente ficam com o mesmo membro da equipe e com o mesmo grupo por pelo menos um ano.
- 5.3 Orientação para um novo grupo ou para um novo membro da equipe ocorre gradualmente e com um adulto familiar presente (Ex.: educador familiar vai com a criança ao novo grupo durante pequenos períodos de atividade durante várias semanas; visita dos pais com a criança à nova sala; novo membro da equipe trabalha no grupo junto com o membro familiar, antes deste deixar o grupo).
- 5.4 Um grupo estável de substitutos familiarizados com as crianças e com o programa está sempre à disposição.

Bom

5

- 7.1 Um membro da equipe é responsável por um pequeno grupo de crianças (Ex.: a maioria das rotinas acontece com o membro da equipe preferido da criança; o adulto responsável pela criança planeja as atividades e se comunica com os pais).
- 7.2 Há a possibilidade de a criança permanecer com a mesma pessoa e no mesmo grupo por mais de um ano.
- 7.3 Há número suficiente de funcionários, de modo que só membros da equipe são usados como substitutos (Ex.: "volantes" disponíveis para uso como substitutos sem comprometer a razão "número de adultos para número de crianças").

Excelente

7

²⁹ Nota do tradutor: "Eventual" é um membro da equipe que desenvolve diferentes atividades nas instituições, substituindo o educador que se ausentou inclusive.

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

*** Notas de Esclarecimento**

- Item 38. Pontue NA para este item somente quando o programa for desenvolvido por uma única pessoa, sem nenhum outro membro.
- 1.1. Obtenha informações para pontuar este item fazendo perguntas para a pessoa supervisionada e não para o supervisor. Nos casos em que a equipe responsável pelo grupo não sabe as respostas para as suas questões, pergunte ao (coordenador / diretor).
- 3.2. O retorno deve ser verbal, ou por escrito, e deve ser razoavelmente geral no nível mínimo de qualidade.
- 7.1. Pontue se a equipe participa do processo de auto-avaliação pelo menos anualmente.

Perguntas

- 1.1, 3.1, 5.1, 5.2. O seu trabalho é supervisionado de alguma forma? Como isso é feito?
- 1.2, 3.2, 5.2, 7.3. É dado algum retorno sobre o seu desempenho? Como isso é feito? Com que frequência?
- 5.4. Se há a necessidade de melhorias, como isso é feito?
- 7.1 Você participa de auto-avaliação? Se *sim* pergunte: Com que frequência?

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

***Notas de Esclarecimento**

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

3.1. Orientações básicas devem acontecer dentro de 6 semanas antes do início do trabalho incluindo, no mínimo, emergência, saúde e procedimentos de segurança para pontuar.

3.2. No treinamento em serviço, do qual requer que toda a equipe da sala de aula participe, deve ser previsto pelo menos uma vez no ano para pontuar este indicador.

3.3. Reuniões da equipe, do qual espera-se que toda a equipe da sala de aula participe pelo menos 2 vezes por ano, deve envolver o diretor e/ou o coordenador da equipe para que se pontue este indicador.

5.2. No treinamento em serviço, do qual requer que toda a equipe da sala de aula participe, deve ser previsto pelo menos 2 vezes em oficinas na comunidade ou via internet.

5.4. "Alguns" significa que, pelo menos, 25 livros, panfletos ou materiais áudio-visuais em boas condições estão disponíveis para a equipe.

7.2. "Materiais atuais" significa que a maior parte dos livros foram publicados em, no máximo, 10 anos e os jornais e revistas são de 2 anos atrás. Livros, como os trabalhos de Piaget e Erikson, são exceções desde que estejam classificados nas muitas das nossas correntes ideológicas que nos baseiam. Pelo menos 60 livros e 3 séries de periódicos, que pertencem à instituição, são necessários para pontuar este indicador.

7.3. Nível AA/AS = Associate of Arts or Science (2 anos de formação) – Associação de Ciências e Arte

Credencial CDA = Child Development Associate (Programa de 1 ano) – Associação de Desenvolvimento da Criança

GED = General Equivalency Degree (Equivalência no Ensino Superior) – Equivalência Superior Geral

Perguntas

1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2. Há algum treinamento oferecido para a equipe? Você poderia descrevê-lo? O que é feito com os novos membros da equipe?

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

5.4, 7.2. Há algum recurso dentro da instituição que você pode usar para obter novas idéias? *Se sim, pergunte:* O que é incluso? Posso vê-lo?

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

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

FOLHA DE PONTUAÇÃO – VERSÃO AMPLIADA

Escala de avaliação de ambientes de creches

Thelma Harms, Debby Cryer, and Richard M. Clifford

Observador: _____ Escola: _____ Sala: _____ Professor: _____	Código do observador: _____ Código da escola: _____ Código da sala: _____ Código do professor: _____	Data da observação: ____/____/____ Aniversário das crianças registradas: Mais nova: ____/____/____ Mais velha: ____/____/____	Número de crianças identificadas com necessidades especiais: _____ Tipo de necessidade: () física/sensorial () social/emocional () cognitiva/linguagem () outra: _____
---	---	--	---

Número de membros da equipe presente: _____ Número de crianças registradas na sala: _____ Maior número de crianças que a sala comporta ao mesmo tempo: _____ Maior número de crianças presentes durante a observação: _____	Início da observação: ____:____:____ () AM () PM Fim da observação: ____:____:____ () AM () PM Início da entrevista: ____:____:____ () AM () PM Fim da entrevista: ____:____:____ () AM () PM
--	--

ESPAÇO E MOBILIÁRIO

3.5.5.3. Acessibilidade:	
1. Espaço Interno	1 2 3 4 5 6 7
S N S N NA	S N S N NA
1.1 () () 3.1 () () 1.2 () () 3.2 () () 1.3 () () 3.3 () () 1.4 () () 3.4 () () 3.5 () () ()	5.1 () () 7.1 () () 5.2 () () 7.2 () () 5.3 () () 7.3 () ()
2. Mobiliário para brincadeira e cuidados de rotina:	1 2 3 4 5 6 7
S N S N	S N NA S N NA
1.1 () () 3.1 () () 1.2 () () 3.2 () () 1.3 () () 3.3 () () 3.4 () ()	5.1 () () 7.1 () () 5.2 () () () 7.2 () () () 5.3 () () () 7.3 () () () 5.4 () () () 7.4 () () () 5.5 () () ()
5.2, 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança?	

3. Provisões para relaxamento e conforto		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	NA
1.1 () ()	3.1 () ()	() ()	() ()	7.1 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
	3.2 () ()	() ()	() ()	7.2 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
		() ()	() ()	7.3 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
4. Organização da sala		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	NA
1.1 () ()	3.1 () ()	() ()	() ()	7.1 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
1.2 () ()	3.2 () ()	() ()	() ()	7.2 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
	3.3 () ()	() ()	() ()	7.3 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
5. Materiais expostos para crianças		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	NA
1.1 () ()	3.1 () ()	() ()	() ()	7.1 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
1.2 () ()	3.2 () ()	() ()	() ()	7.2 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
		() ()	() ()	7.3 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
		() ()	() ()	7.4 () ()	() ()	() ()	() ()	() ()
A. Sub-escala (Itens 1-5) Pontuação: _____		B. Número de itens pontuados: _____						
3.1. Mobiliário:		5.1. Área aconchegante? (S/N)						
		3.2, 5.3. Número de brinquedos macios:						
		5.2, 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança?						
		5.4. A equipe fala sobre o que está exposto? (Observar exemplo 1)						
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Média da pontuação (A+B) _____								

CUIDADOS PESSOAIS DE ROTINA													
1.1, 3.1, 3.4, 5.1, 7.2. Saudações observadas (V = sim, X = não, W = agradável)													
Criança		Pais		Info. partilhada									
1.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
7.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
1.3, 3.3, 5.3. Mãos lavadas: (V = sim, X = não)													
Crianças						Adultos							
Antes de comer				Antes de preparar a refeição, alimentar									
Depois de comer				Depois de alimentar									
1.3.3.3, 5.3. É usada a mesma pia? (s/n)													
O mesmo processo de higiene? (s/n)													
Mesas/cadeiras são lavados? (s/n)													
1.1 () ()		3.1 () ()		() ()		7.1 () ()		() ()		5.1 () ()		() ()	
1.2 () ()		3.2 () ()		() ()		7.2 () ()		() ()		5.2 () ()		() ()	
1.3 () ()		3.3 () ()		() ()		7.3 () ()		() ()		5.3 () ()		() ()	
1.4 () ()		3.4 () ()		() ()						5.4 () ()		() ()	
1.5 () ()		3.5 () ()		() ()						5.5 () ()		() ()	
6. Chegada/partida		S		N		S		N		S		N	
		NA		NA		NA		NA		NA		NA	
1.1 () ()		() ()		() ()		7.1 () ()		() ()		() ()		() ()	
1.2 () ()		() ()		() ()		7.2 () ()		() ()		() ()		() ()	
1.3 () ()		() ()		() ()									
1.4 () ()		() ()		() ()									
1.5 () ()		() ()		() ()									
7. Refeições/lanches:		S		N		S		N		S		N	
		NA		NA		NA		NA		NA		NA	
1.1 () ()		3.1 () ()		() ()		7.1 () ()		() ()		() ()		() ()	
1.2 () ()		3.2 () ()		() ()		7.2 () ()		() ()		() ()		() ()	
1.3 () ()		3.3 () ()		() ()									
1.4 () ()		3.4 () ()		() ()									
1.5 () ()		3.5 () ()		() ()									

OUVINDO E FALANDO

12. Ajudando as crianças a entenderem a linguagem		3.1, 5.1. Durante a rotina:													
		S N							1 2 3 4 5 6 7						
1.1 () () () () () 1.2 () () () () () 1.3 () () () () () 3.1 () () () () 3.2 () () () () 3.3 () () () () 3.4 () () () ()	5.1 () () () () 5.2 () () () () 5.3 () () () () 5.4 () () () () 7.1 () () () () 7.2 () () () () 7.3 () () () ()	Durante a brincadeira: 5.4, 7.1 Exemplos de palavras descritivas usadas: 7.2. Exemplos de brincadeiras verbais observadas:													
13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem:		7.2. Equipe acrescenta palavras/ideias ao que as crianças dizem (observe 2 exemplos):													
		S N							1 2 3 4 5 6 7						
1.1 () () () () () 1.2 () () () () () 3.1 () () () () 3.2 () () () ()	5.1 () () () () 5.2 () () () () 5.3 () () () () 7.1 () () () () 7.2 () () () () 7.3 () () () () 7.4 () () () ()	7.3. Equipe faz perguntas simples (observe 2 exemplos);													
14. Usando livros		1.2, 3.2. Número de livros em mau estado:													
		S N							1 2 3 4 5 6 7						
1.1 () () () () () 1.2 () () () () () 1.3 () () () () () 3.1 () () () () 3.2 () () () () 3.3 () () () () 3.4 () () () ()	5.1 () () () () 5.2 () () () () 5.3 () () () () 5.4 () () () () 7.1 () () () () 7.2 () () () () 7.3 () () () ()	5.1. Nenhum livro inapropriado: (s/n) (violência, amedrontador) 5.3. Equipe faz leitura individual/pequenos grupos (s/n) (observe pelo menos 1 exemplo)													
A. Sub-escala (Itens 12-14) Pontuação: _____		B. Número de itens pontuados: _____													
OUVINDO E FALANDO Média da pontuação (A+B) _____															

<p>20. Brincadeiras de faz-de-conta</p> <p>S N S N S N</p> <p>1.1 () () 3.1 () ()</p> <p>3.2 () ()</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>S N NA S N</p> <p>NA</p> <p>5.1 () () 7.1 () ()</p> <p>5.2 () () 7.2 () ()</p> <p>5.3 () () 7.3 () ()</p> <p>5.4 () ()</p>	<p>5.1. Materiais para brincadeiras de faz-de-conta:</p> <p>Bebês e crianças pequenas:</p> <p>Bonecas:</p> <p>Animais macios:</p> <p>Telefones de brinquedo:</p> <p>Vasos e painéis:</p>	<p>Somente crianças pequenas:</p> <p>Fantásias:</p> <p>Mobiliário de brinquedo do tamanho da criança:</p> <p>Comidas de brinquedo:</p> <p>Pratos/utensílios para alimentação:</p> <p>Mobiliário para bonecas:</p> <p>Pequenos brinquedos para construção e acessórios:</p>																		
<p>21. Brincadeira com areia e água</p> <p>S N S N</p> <p>1.1 () () 3.1 () ()</p> <p>3.2 () ()</p> <p>3.3 () ()</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>S N S N</p> <p>5.1 () () 7.1 () ()</p> <p>5.2 () () 7.2 () ()</p> <p>5.3 () ()</p>																				
<p>22. Natureza/Ciência</p> <p>S N S N</p> <p>1.1 () () 3.1 () ()</p> <p>1.2 () () 3.2 () ()</p> <p>3.3 () ()</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>S N S N</p> <p>5.1 () () 7.1 () ()</p> <p>5.2 () () 7.2 () ()</p> <p>5.3 () ()</p>	<p>5.3. Exemplo de natureza/ciência observada em eventos diários:</p>																			
<p>23. Uso de TV, vídeo e/ou computador</p> <p>S N NA S N</p> <p>1.1 () () 3.1 () ()</p> <p>1.2 () () 3.2 () ()</p> <p>1.2 () () 3.3 () ()</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 NA</p> <p>S N S N</p> <p>5.1 () () 7.1 () ()</p> <p>5.2 () () 7.2 () ()</p> <p>5.3 () ()</p>																				
<p>24. Promovendo a admissão da diversidade</p> <p>S N S N</p> <p>1.1 () () 3.1 () ()</p> <p>1.2 () () 3.2 () ()</p> <p>1.3 () () 3.3 () ()</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>S N NA S N</p> <p>5.1 () () 7.1 () ()</p> <p>5.2 () () 7.2 () ()</p>	<p>5.1. Diversidade em materiais (10 exemplares, todos os tipos de categoria:</p> <table border="1" data-bbox="1063 510 1226 1010"> <tr> <td>livros</td> <td>Fotos e imagens</td> <td>Materiais</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Raças/cultura</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Idades</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Habilidades</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gênero</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	livros	Fotos e imagens	Materiais				Raças/cultura			Idades			Habilidades			Gênero			<p>5.2. Bonecas (3 diferentes tons de pele/feições faciais):</p> <p>7.1. Imagens sem discriminação de sexo:</p> <p>7.2. Variedade de atividades:</p>
livros	Fotos e imagens	Materiais																			
Raças/cultura																					
Idades																					
Habilidades																					
Gênero																					
<p>A. Sub-escala (Itens 15-24) Pontuação: _____</p>	<p>B. Número de itens pontuados: _____</p>	<p>ATIVIDADES Média da pontuação (A+B) _____</p>																			

INTERAÇÃO																																																		
25. Supervisão do brincar e da aprendizagem	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="7" style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1() ()</td> <td>3.1() ()</td> <td>7.1() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2() ()</td> <td>7.2() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>7.3() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1 2 3 4 5 6 7							S	N	S	N	S	N	S	N	1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()							3.2() ()	7.2() ()								7.3() ()								5.4() ()					
		1 2 3 4 5 6 7																																																
S	N	S	N	S	N	S	N																																											
1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()																																																
	3.2() ()	7.2() ()																																																
		7.3() ()																																																
		5.4() ()																																																
26. Interação entre pares	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="7" style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1() ()</td> <td>3.1() ()</td> <td>7.1() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2() ()</td> <td>3.2() ()</td> <td>7.2() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1 2 3 4 5 6 7							S	N	S	N	S	N	S	N	1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()						1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()																					
		1 2 3 4 5 6 7																																																
S	N	S	N	S	N	S	N																																											
1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()																																																
1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()																																																
27. Interação equipe-criança	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="7" style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1() ()</td> <td>3.1() ()</td> <td>7.1() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2() ()</td> <td>3.2() ()</td> <td>7.2() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.3() ()</td> <td>3.3() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.4() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1 2 3 4 5 6 7							S	N	S	N	S	N	S	N	1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()						1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()						1.3() ()	3.3() ()								3.4() ()						
		1 2 3 4 5 6 7																																																
S	N	S	N	S	N	S	N																																											
1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()																																																
1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()																																																
1.3() ()	3.3() ()																																																	
	3.4() ()																																																	
28. Disciplina	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="7" style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7</th> </tr> <tr> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> <th>S</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1() ()</td> <td>3.1() ()</td> <td>7.1() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2() ()</td> <td>3.2() ()</td> <td>7.2() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3() ()</td> <td>7.3() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4() ()</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1 2 3 4 5 6 7							S	N	S	N	S	N	S	N	1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()						1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()							3.3() ()	7.3() ()								5.4() ()					
		1 2 3 4 5 6 7																																																
S	N	S	N	S	N	S	N																																											
1.1() ()	3.1() ()	7.1() ()																																																
1.2() ()	3.2() ()	7.2() ()																																																
	3.3() ()	7.3() ()																																																
		5.4() ()																																																
A. Sub-escala (Itens 25-28) Pontuação: _____	B. Número de itens pontuados: _____																																																	
INTERAÇÃO Média da pontuação (A+B) _____, _____																																																		
<p>7.1. Equipe explica ações/intenções/sentimentos (observar 2 exemplos):</p> <p>7.2. Falou-se sobre interação social positiva (observe 1 exemplo):</p>																																																		

ESTRUTURA DO PROGRAMA

29. Programação		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()			7.1 () ()				
1.2 () ()	3.2 () ()			7.2 () ()				
1.3 () ()								
		5.1 () ()						
		5.2 () ()						
		5.3 () ()						
		5.4 () ()						
5.4. Exemplos de espera superior a 3 minutos ou óbvio desinteresse durante a espera:								
7.1. Supervisão como interação educacional (observar 2 exemplos):								
30. Brincadeira livre		1 2 3 4 5 6 7						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()			7.1 () ()				
1.2 () ()	3.2 () ()			7.2 () ()				
	3.3 () ()							
		5.1 () ()						
		5.2 () ()						
		5.3 () ()						
31. Atividades em grupo		1 2 3 4 5 6 7 NA						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()			7.1 () ()				
1.2 () ()	3.2 () ()			7.2 () ()				
1.3 () ()	3.3 () ()							
		5.1 () ()						
		5.2 () ()						
		5.3 () ()						
32. Provisões para crianças com necessidades especiais		1 2 3 4 5 6 7 NA						
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1 () ()	3.1 () ()			7.1 () ()				
1.2 () ()	3.2 () ()			7.2 () ()				
1.3 () ()	3.3 () ()			7.3 () ()				
1.4 () ()	3.4 () ()							
A. Sub-escala (Itens 29-32) Pontuação: _____								
B. Número de itens pontuados: _____								
ESTRUTURA DO PROGRAMA Média da pontuação (A+B) _____								

		PAIS E EQUIPE												
		1 2 3 4 5 6 7						1 2 3 4 5 6 7						
33. Provisões para envolvimento dos pais		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	() ()			3.1	() ()			5.1	() ()			7.1	() ()	
1.2	() ()			3.2	() ()			5.2	() ()			7.2	() ()	
				3.3	() ()			5.3	() ()			7.3	() ()	
				3.4	() ()			5.4	() ()			7.3	() ()	
34. Provisões para necessidades pessoais da equipe		S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N		
1.1	() ()			3.1	() ()			5.1	() ()			7.1	() ()	
1.2	() ()			3.2	() ()			5.2	() ()			7.2	() ()	
				3.3	() ()			5.3	() ()			7.3	() ()	
				3.4	() ()			5.4	() ()					
				3.5	() ()			5.5	() ()					
35. Provisões para as necessidades profissionais da equipe		S	N	S	N	1 2 3 4 5 6 7								
1.1	() ()			3.1	() ()			5.1	() ()			7.1	() ()	
1.2	() ()			3.2	() ()			5.2	() ()			7.2	() ()	
1.3	() ()			3.3	() ()			5.3	() ()					
36. Interação e cooperação entre e equipe		S	N	S	N	1 2 3 4 5 6 7 NA								
1.1	() ()			3.1	() ()			5.1	() ()			7.1	() ()	
1.2	() ()			3.2	() ()			5.2	() ()			7.2	() ()	
1.3	() ()			3.3	() ()			5.3	() ()					
37. Estabilidade da equipe		S	N	S	N	1 2 3 4 5 6 7								
1.1	() ()			3.1	() ()			5.1	() ()			7.1	() ()	

5 – Interação	
6 – Estrutura do programa	=
7 – Pais e equipe	=
TOTAL	=
PERFIL ITES- R	
Instituição:	_____
Professor(es):	_____

Sala de aula:	_____	Observação 1: ____/____/____	Observação 2: ____/____/____
	_____	d d m m a a	d d m m a a

	1	2	3	4	5	6	7	
I – Espaço e mobiliário (1-5)								1 – Espaço interno
Obs. 1 ()								2 – Mobiliário p/ brincadeiras e cuidados de rotina
Obs. 2 ()								3 – Provisões p/ relaxamento e conforto
Pontuação média da sub-escala								4 – Organização da sala
								5 – Materiais expostos para as crianças

	1	2	3	4	5	6	7	
II – Cuidados pessoais de rotina (6-11)								6 – Chegada/partida
Obs. 1 ()								7 – Refeições e lanches
Obs. 2 ()								8 – Soneca
Pontuação média da sub-escala								9 – Troca de fraldas/ Uso do banheiro
								10 – Práticas de saúde
								11 – Práticas de segurança

	1	2	3	4	5	6	7
VI – Estrutura do programa (29-32)							
Obs. 1 ()							
Obs. 2 ()							
Pontuação média da sub-escala							

	1	2	3	4	5	6	7
VII – Pais e equipe (33-39)							
Obs. 1 ()							
Obs. 2 ()							
Pontuação média da sub-escala							

	1	2	3	4	5	6	7
Pontuação média das sub-escalas							
Obs. 1 ()							
Obs. 2 ()							
Pontuação média da sub-escala							

ANEXO B - Explicação dos Termos Utilizados na Escala

Os autores Harms, Cryer e Clifford (1990) apresentam definições detalhadas dos termos utilizados na escala; para cada termo há uma longa nota explicativa e exemplos:

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

Em alguns itens o acesso requerido é de, pelo menos, 1 hora por dia. Um tempo menor é necessário quando se tratar de programas que atendam por menos de 8 horas por dia, com o total calculado de forma proporcional baseado na proporção de 1 hora para programas que atendam por 8 horas ou mais. Use a tabela abaixo para determinar o total de tempo necessário para programas que atendam em parte do dia:

Número de horas em operação	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	6 horas	7 horas
Minutos necessários (aproximadamente) para acessibilidade	15	25	30	40	45	50

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

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

fraldas/Use do banheiro e Item 10 Práticas de saúde.

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

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

- *Alguns e Muitos*: Utilizados na escala toda para denotar quantidade ou frequência. Orientações específicas podem ser dadas em vários itens. *Alguns* denota presença no ambiente e pelo menos um exemplo deve ser observado, a menos que as orientações exijam mais exemplos. Para pontuar *Muitos*, as crianças devem ter acesso sem longos períodos de espera ou competições desnecessárias.

- *Equipe*: Geralmente refere-se aos adultos que estão diretamente envolvidos com as crianças, ou seja, a equipe de ensino. Quando membros individuais da equipe manejam as coisas de modo diferente, é necessário chegar a uma pontuação que caracterize o impacto geral dos membros da equipe nas crianças. Por exemplo, numa sala onde um membro da equipe fala muito e o outro fala pouco, a pontuação é determinada pelo sucesso com que as necessidades infantis de estímulos verbais estão sendo satisfeitas. Em todos os itens envolvendo qualquer tipo de interação, *equipe* refere-se àqueles adultos que estão na sala e que trabalham com as crianças diariamente (ou quase diariamente), na maior parte do dia. Isto pode incluir voluntários, se eles permanecerem na sala pelo período de tempo exigido. Os adultos que estão na sala por curtos períodos de tempo, ou que não estão diariamente presentes na sala, não são considerados na avaliação, mesmo que os requisitos do item sejam satisfeitos. Por exemplo, se um terapeuta, pais, diretor, o proprietário da instituição entram na sala e interagem com as crianças por períodos de tempo

curtos irregulares, estas interações não são consideradas na pontuação do item; exceção em caso de impacto negativo substancial no andamento da sala, grupo, com uma ou mais crianças específicas. Quando membros da equipe, tais como funcionários volantes (que desenvolvem diferentes atividades) ou assistentes de meio-período são regularmente designados para trabalhar em uma sala durante períodos específicos do dia, mas estão presentes diariamente, suas interações devem ser consideradas na pontuação. Em instituições tais como Cooperativas de Pais ou Escolas/Colégios de Aplicação, cujo padrão de recrutamento usual inclui, diariamente, pessoas diferentes como assistentes do educador, estes assistentes devem ser considerados como equipe.

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

- *Condições climáticas*: Usada em muitos itens da escala como regulador de quando as crianças podem participar de atividades no espaço externo. *Condições climáticas* significa que quase todo dia, a não ser que haja uma precipitação vigorosa ou uma comunicação pública advertindo as pessoas a permanecerem no espaço interno devido às condições climáticas como o elevado índice de poluição, muito frio ou calor que possa causar problemas de saúde. As crianças devem estar vestidas adequadamente e devem ser levadas para o espaço externo na maioria dos dias. Isto requer que a organização seja modificada para acompanhar as crianças nas atividades externas no início da manhã se for ficar muito quente no decorrer do dia. Ou requer que o programa para garantir que as crianças tenham botas e mudem de roupas quando a grama está úmida. Depois de tempo ruim a equipe deve checar a área externa com equipamentos de drenagem, tirando toda água ou poças se necessário, antes das crianças saírem. Programas com proteção de áreas externas, como um *deck* ou pátio, estão mais preparados para seguir estas exigências permitindo atividades diariamente com condições climáticas favoráveis.

ANEXO C - Perfil completo do CEI

1 – Espaço e mobiliário

ESPAÇO E MOBILIÁRIO															
1. Espaço Interno								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1	X		
1.2	X			3.2		X		5.2	X			7.2		X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3	X		
1.4		X		3.4	X										
				3.5			X								
1.2; 3.2 – Há sérios problemas com o nível de ruído que mantém equipe e crianças irritadiças; 5.1 – Poderia ter menos moveis na sala e mais espaços para brincadeira e atividades com tinta, água;															

Inadequado: 1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e móveis; 1.2 Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais que absorvam o som; 1.3 Espaço está em péssimas condições (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso acidentado e avariado); 1.4 Espaço não tem manutenção adequada (Ex.: acúmulo de sujeira no chão e tapetes; pias sujas; limpeza diária negligenciada).

Mínimo: 3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e móveis; 3.2 Iluminação adequada, controle de temperatura e de materiais que absorvam o som; 3.3 Espaço está em boas condições de conservação; 3.4 Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado; 3.5 Espaço para crianças é acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais que usam frequentemente a sala (Ex.: rampa com corrimão para pessoas com necessidades especiais; acesso para cadeiras de roda e andadores) - NA permitido.

Bom: 5.1 Amplo espaço interno para crianças, adultos e móveis (Ex.: crianças e adultos podem se mover livremente; os móveis não lotam o espaço; espaço para os equipamentos necessários para crianças com necessidades especiais; área aberta espaçosa para as crianças brincarem); 5.2 Boa ventilação, alguma luz natural das janelas ou clarabóias; 5.3 Espaço para crianças é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.

Excelente: 7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex.: persianas ou cortinas ajustáveis); 7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados); 7.3 Chão, paredes e outras superfícies embutidas são feitas de materiais fáceis de limpar (Ex.: pisos, revestimentos e tinta laváveis; papel de parede lavável; balcões e armários com superfícies fáceis de limpar).

ESPAÇO E MOBILIÁRIO															
2. Mobiliário para brincadeira e cuidados de rotina:								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3		X		5.3	X			7.3	X		
				3.4		X		5.4	X			7.4		X	
								5.5		X					
5.2, 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança? Os móveis estão sendo renovados ou reformados mas ainda há móveis que não estão muito resistentes.															

Não é o caso de tornar vasos e pias acessíveis uma vez que são adequados ao tamanho de crianças menores de 3 anos de idade.

Inadequado: 1.1 - Móveis insuficientes para atender as necessidades das crianças nos cuidados de rotina: alimentação, sono, trocar fraldas/usar banheiro, guardar os pertences das crianças e materiais para os cuidados de rotina; 1.2 - Móveis insuficientes para os brinquedos (Ex.: não há lugar aberto para guardar os brinquedos); 1.3 - Móveis em condições tão ruins que há risco das crianças se machucarem (Ex.: lascas de madeira ou pregos expostos, cadeiras com pernas instáveis).

Mínimo: 3.1 - Móveis suficientes para os cuidados de rotina; 3.2 - Móveis suficientes para os brinquedos; 3.3 - Todos os móveis são firmes e estão em boas condições; 3.4 - Cadeiras das crianças são confortáveis e dão sustentação (Ex.: suporte para os pés, laterais e encosto; superfícies não escorregadias; cinto de segurança se necessário).

Bom: 5.1 - Móveis adequados para o cuidado individual de bebês e crianças pequenas (Ex.: cadeiras altas para a alimentação de bebês, ao invés de mesas comuns para as refeições; mesas e cadeiras para pequenos grupos de crianças pequenas; lugar para guardar individualmente os pertences das crianças); 5.2 - Algumas mesas e cadeiras de tamanho apropriado usadas com crianças pequenas - NA permitido; 5.3 - Móveis promovem a autonomia das crianças quando estas estão prontas (Ex.: degraus perto da pia; cadeira especial para crianças com necessidades especiais; prateleiras abertas e baixas para guardar os brinquedos acessíveis); 5.4 - Lugar para guardar brinquedos e materiais extras; 5.5 - Assento para os adultos para uso durante os cuidados de rotina.

Excelente: 7.1 - Móveis usados nos cuidados de rotina estão acessíveis e são convenientes (Ex.: pequenas camas/colchões permitem acesso fácil para os adultos; lugar para guardar fraldas e materiais de higiene, próximo à mesa de troca; móveis confortáveis de uso fácil para pais, equipe e crianças maiores); 7.2 - A maioria das mesas e cadeiras usadas pelas crianças são de tamanho apropriado - NA permitido; 7.3 - Lugar conveniente e organizado para guardar brinquedos extras; 7.4 - Assento confortável para os adultos usarem enquanto trabalham com as crianças.

ESPAÇO E MOBILIÁRIO															
3. Provisões para relaxamento e conforto								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1		X		5.1		X		7.1		X	
				3.2		X		5.2	X			7.2			X
								5.3		X		7.3		X	
3.2,5.3. Número de brinquedos macios: Os brinquedos macios permanecem na sala de atividade onde as crianças ficam pouco tempo. Na observação de um momento de leitura no período da manhã o educador pediu que as crianças se sentassem sobre almofadas mas não permitiu que as crianças se deitassem para ouvir a história pois eles precisavam ver as ilustrações do livro.															

Inadequado: 1.1 - Não há “materiais macios” para as crianças brincarem (Ex.: móveis estofados, áreas com tapetes, almofadas ou brinquedos macios).

Mínimo: 3.1 - *Algum tapete ou outro móvel macio fornecido durante as brincadeiras (Ex.: almofada, tapete, edredom/acolchoado no chão); 3.2 - Três ou mais brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.*

Bom: 5.1 - *Área especial aconchegante acessível na maior parte do dia; 5.2 - Área aconchegante protegida de brincadeiras ativas. 5.3 - Muitos brinquedos macios disponíveis na maior parte do dia.*

Excelente: 7.1 - *Acesso a várias áreas aconchegantes e confortáveis na sala (Ex.: áreas com tapetes macios, pufes para crianças pequenas sentarem, cadeira estofada ou sofá de tamanho adequado à criança); 7.2 - Bebês que não se locomovem são colocados na área aconchegante quando apropriado - NA permitido. 7.3 - Áreas aconchegantes usadas para ler ou outras atividades calmas.*

ESPAÇO E MOBILIÁRIO															
4. Organização da sala								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1		X		5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3			X	5.3	X			7.3		X	
								5.4	X						

5.2, 7.2. Mesa(s) e cadeiras são adequadas ao tamanho da criança?
Os espaços de sala de atividade não são concebidos para que a criança permaneça muito tempo neste; é adequado às concepções de infância e educação da escola.
Os espaços que circundam as salas de aula podem ser desencadeadores de ruído quando as turmas estão na sala de atividade demandando muita organização da divisão do tempo pelo equipe.

Inadequado: 1.1. *Mobiliário ocupa a maior parte do espaço, deixando pouco espaço para brincadeiras (Ex.: espaço lotado com mobiliário para os cuidados de rotina; as crianças brincam principalmente em espaços pequenos entre ou embaixo dos berços ou mesa de alimentação); 1.2. Graves problemas com organização da sala impedem uma supervisão adequada das crianças (Ex.: a supervisão visual da sala separada para sono não é fácil; área oculta em uma sala em forma de L que é usada para rotinas ou brincadeiras).*

Mínimo: 3.1. *Mobiliário colocado para fornecer algum espaço aberto para brincadeiras; 3.2. Organização da sala permite supervisão visual das crianças sem maior dificuldade (Ex.: sala de sono separada sempre supervisionada; não há cantos fora de visão ou estantes altas que escondam as crianças); 3.3. A maioria dos espaços para brincadeiras é acessível às crianças com necessidades especiais daquele grupo - NA permitido.*

Bom: 5.1. *Áreas para cuidados de rotina convenientemente organizadas (Ex.: disposição dos berços para facilitar acesso; materiais para troca de fraldas à mão; água morna corrente disponível quando necessário; mesas de alimentação em local com piso fácil de limpar); 5.2. A organização da sala permite que a equipe veja todas as crianças de imediato (Ex.: todas as áreas de brincadeiras são facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo das refeições); 5.3. Áreas separadas para brincadeiras calmas e ativas (Ex.: bebês estão separados de crianças com maior locomoção; livros e brinquedos para brincadeiras calmas separados das áreas ativas); 5.4. Brinquedos guardados permitem acesso fácil das crianças (Ex.: em prateleiras abertas e baixas; em caixas que possam ser colocadas perto da criança que não se locomove).*

Excelente: 7.1. *Espaço adequado para diferentes tipos de experiências (Ex.: amplo espaço aberto para*

brincadeiras ativas; espaço pequeno e aconchegante para livros ou brincadeiras mais calmas; superfícies fáceis de limpar para uso em artes ou brincadeiras que sujam); 7.2. Materiais de uso similar são guardados juntos para criar áreas de interesse (Ex.: bebês: área de chocalho ou brinquedos macios, área para engatinhar; crianças pequenas: livros, música, brinquedos para empurrar, brinquedos para manusear, área de atividade motora global); 7.3. O trânsito das pessoas pela sala não interfere nas atividades.

ESPAÇO E MOBILIÁRIO															
5. Materiais expostos para crianças								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2		X	
								5.3		X		7.3	X		
								5.4	X			7.4	X		
5.4. A equipe fala sobre o que está exposto? (Observar exemplo 1) Há poucos materiais expostos e poucos materiais que dividem o espaço aéreo. Não entendo este fato como sendo ruim, pois o que está exposto é significativo para o grupo. Acredito que as crianças poderiam ter acesso a um mural com fotos da família uma vez que chamam muito pela mãe.															

Inadequado: 1.1. Não há nenhum desenho ou outro material exposto para as crianças; 1.2. A maior parte do material exposto é inapropriado para a faixa etária predominante (Ex.: materiais mostrando violência ou dominados por números e letras).

Mínimo: 3.1. Pelo menos 3 desenhos coloridos e/ou outros materiais expostos onde as crianças possam vê-los facilmente (Ex.: móveis, fotos); 3.2. Conteúdo da exposição é geralmente apropriado (Ex.: não assustador; mostra coisas que fazem sentido para as crianças).

Bom: 5.1. Muitos desenhos simples, cartazes e/ou fotografias coloridos dispostos por toda a sala; 5.2. Móveis e/ou outros objetos coloridos pendurados para as crianças olharem; 5.3. Muitos itens expostos onde as crianças possam visualizar com facilidade, alguns de fácil alcance das crianças; 5.4. Equipe fala com as crianças sobre os materiais expostos.

Excelente: 7.1. Fotos das crianças no grupo, suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos na altura do olhar da criança. 7.2. A maioria dos desenhos está protegida para evitar que sejam rasgados (Ex.: envoltos em plástico transparente); 7.3. Novos materiais acrescentados ou dispostos trocados pelo menos uma vez por mês; 7.4. Exposição dos trabalhos feitos pelas crianças pequenas (Ex.: desenhos da mão, rabiscos) – NA permitido.

2 – Rotinas de cuidado pessoal

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
6. Chegada/saída								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3			X	7.3			X
				3.4	X										
1.1, 3.1, 3.4, 5.1, 7.2. Saudações observadas (V = sim, X = não, W = agradável) Criança Pais Info. compartilhada 1.															

2.	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____

Inadequado: 1.1 Acolhimento na chegada geralmente é negligenciado; 1.2.A saída não é bem organizada; 1.3. Na chegada/saída, raramente os pais entram na área destinada aos cuidados da criança.

Mínimo: 3.1 A maioria das crianças é recepcionada calorosamente (Ex.: a equipe parece feliz em ver as crianças; sorri; usa uma voz agradável); 3.2 A saída é bem organizada (Ex.: pertences das crianças prontos; fraldas recentemente trocadas); 3.3 Pais levam a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária; 3.4 Pais e equipe compartilham informações sobre a saúde e/ou segurança da criança (Ex.: se a criança dormiu bem; medicação; qualquer doença no grupo é notificada; qualquer ferimento é relatado).

Bom: 5.1 Equipe cumprimenta cada criança e seus pais e a saída é agradável e organizada (Ex.: conversas na chegada; roupas prontas para a saída); 5.2 Problemas de separação entre a criança e os pais são tratados com sensibilidade (Ex.: conforta-se a criança que chora, demonstra-se paciência com a criança que não está disposta a parar com a brincadeira); 5.3 Um registro escrito diariamente sobre a alimentação, troca de fraldas e sono é disponibilizado aos pais - NA permitido.

Excelente: 7.1 Ambiente cordial e calmo que encoraja os pais a ficarem na sala na hora de levar e buscar as crianças (Ex.: pais e equipe conversam enquanto a criança se acomoda; pais lêem para a criança); 7.2 Além de fornecer informações sobre rotinas de cuidado, a equipe conversa com os pais sobre coisas específicas que sua criança fez durante o dia (Ex.: brincadeiras que a criança gostou; novas habilidades da criança); 7.3 Registro escrito individual sobre o dia da criança é dado aos pais - NA Permitido.

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
7. Refeições/Merendas								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1		X		5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3	X						
1.4		X		3.4	X			5.4		X					
1.5			X	3.5			X	5.5			X				
.3, 3.3, 5.3. Mãos lavadas: (V = sim, X = não)															
Crianças								Adultos							
Antes de comer				SIM				Antes de preparar a refeição, alimentar				SIM			
Depois de comer				ÀS VEZES				Depois de alimentar				SIM			
1.3,3.3, 5.3.É usada a mesma pia? (s / n) SIM															
O mesmo processo de higiene? (s / n) SIM															
Mesas/cadeiras são lavados? (s / n) SÃO DESINFETADOS COM ÁLCOOL.															
Os horários das refeições são tumultuados pelo sono/cansaço das crianças e pela ansiedade da equipe para que as crianças comam. Ameaças são freqüentes como, por exemplo, se você não comer o coelhinho da páscoa não vai trazer seu ovo...															

Outro fato relevante é que as crianças maiores têm que esperar muito tempo para fazer sua refeição em lugares próximos ao refeitório; este fato dificulta o relaxamento, aumenta a sensação de fome e de cansaço.

Inadequado: 1.1 Horário para refeições/merendas não atende às necessidades individuais; 1.2 Refeições servidas não atendem às orientações de nutrição ou não são apropriadas (Ex.: alimentos que podem engasgar; comidas / bebidas muito quentes); 1.3 Procedimentos sanitários básicos geralmente são negligenciados; 1.4. Práticas inadequadas de alimentação são usadas (Ex.: não se segura os bebês quando alimentados com mamadeira; as crianças comem ou seguram as mameadeiras enquanto caminham, correm, brincam ou estão deitadas; as crianças são forçadas a comer); 1.5 Nenhuma provisão para alergias infantis a alimentos - NA permitido.

Mínimo: 3.1 Horário das refeições / merendas atende às necessidades de cada criança (Ex.: bebês com horários individuais; crianças maiores recebem merenda quando têm fome, antes da hora de almoço); 3.2 Uma dieta equilibrada e apropriada à faixa etária é servida nas refeições e merendas; 3.3 Procedimentos sanitários básicos são cumpridos pelo menos na metade das situações; 3.4 Supervisão adequada à idade e às habilidades das crianças (Ex.: equipe fica perto das crianças enquanto comem); 3.5. Alergias são notificadas e substituições de alimentos e bebidas são feitas - NA permitido.

Bom: 5.1 Crianças são alimentadas separadamente ou em grupos bem pequenos; 5.2 Refeições / merendas são calmas e agradáveis (Ex.: equipe demonstra paciência com bagunça; é dado bastante tempo para crianças que comem devagar; o rosto dos bebês é limpo com cuidado); 5.3 Em geral, procedimentos básicos de higiene são seguidos, com poucos descuidos somente; 5.4 Equipe conversa com as crianças e fornece um ambiente agradável; 5.5 Pais são informados sobre o cardápio - NA permitido.

Excelente: 7.1 Equipe senta com a(s) criança(s) e aproveita a hora das refeições para estimular a aprendizagem (Ex.: contato visual e conversa com bebês; nomeia alimentos; encoraja as crianças pequenas a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia); 7.2 Equipe coopera com os pais para estabelecer bons hábitos alimentares (Ex.: planos conjuntos para ajudar à criança a largar a mamadeira; coordenam a introdução de novos alimentos).

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
8. Soneca								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1		X		5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2			X	7.2		X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X						
				3.4	X										
1.1. Todos os Moisés/berços e colchonetes são separados por mais de 90cm ou por barreira sólida? (s / n) Não, pois o espaço é restrito para esta distribuição mas os espaços são bem arejados. Outras distribuições: Todas as crianças dormem e algumas dormiriam um pouco mais; saem da sala ainda somadas, muito lentas, coçando o olho. Não podem dormir um pouco mais pois não há supervisão.															

Inadequado: 1.1 Provisões não adequadas para sono (Ex.: muito cedo ou muito tarde; área lotada; sono

interrompido por barulho alto, por luzes fortes ou outras crianças; bebês mais novos colocados para dormir de barriga para baixo; travesseiros macios usados para bebês; cabeça do bebê coberta); 1.2 Pouca ou nenhuma supervisão (Ex.: não supervisão visual e regular das crianças enquanto dormem); Crianças deixadas indevidamente em berços (ou colchonetes, colchões). (Ex.: por mais de 15 minutos enquanto acordadas, ou por mais de 2-3 minutos quando descontentes; uso do berço como castigo).

Mínimo: 3.1 Sono apropriadamente planejado para cada criança; 3.2 Provisões saudáveis para o sono / descanso (Ex.: berços / colchões / colchonetes posicionados a intervalos de pelo menos 90 cm, caso não sejam separados por alguma barreira sólida; roupa de cama limpa para cada criança); 3.3 Supervisão adequada da criança durante o sono; 3.4 Berços (ou colchonetes) são usados somente para dormir e não para brincar por períodos prolongados.

Bom: 5.1 O sono é personalizado (Ex.: berço / colchonete) está sempre no mesmo local; práticas familiares; cobertor ou brinquedo macio especiais para as crianças pequenas); 5.2 Horários do grupo são introduzidos gradualmente às crianças pequenas (Ex.: lugar quieto para a criança cansada adormecer mais cedo) - NA permitido; 5.3 Supervisão agradável, responsiva e calorosa.

Excelente: 7.1 Crianças são ajudadas a relaxarem (Ex.: música suave; criança é afagada nas costas); 7.2 Atividades para crianças que não dormem (Ex.: crianças que acordam antes das outras ou que não dormem podem realizar atividades calmas; bebês são retirados dos berços para brincar).

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
9. Troca de fraldas/uso do banheiro								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3		X		7.3	X		
1.4		X		3.4	X			5.4	X						
1.1, 3.1. Troca de fraldas (todo adulto observado): (V = sim, X = não)															
Preparo															
Disposição adequada															
As mãos das crianças foram limpas com lenço umedecido															
As mãos dos adultos foram limpas															
Área de troca de fralda higienizada															
A mesma pia higienizada															
Outras distribuições: 1.1, 3.1. A mesma pia higienizada? (s / n) NÃO															
1.3,3.3. Lavar as mãos COM FREQUÊNCIA															
Adultos															
Crianças															

Inadequado: 1.1 Condições de higiene da área raramente mantidas (Ex.: penicos não higienizados; fraldas incorretamente descartadas; superfície usada para trocar fraldas não é higienizada depois do uso; não é dada a descarga no vaso sanitário); 1.2 Problemas graves no atendimento às necessidades de troca de fralda/uso do banheiro (Ex.: fraldas raramente trocadas; crianças forçadas a sentar no vaso

sanitário por muito tempo; falta de materiais como toalhas de papel, água corrente, sabonete ou desinfetante líquido); 1.3 Lavar as mãos é geralmente negligenciada pela equipe ou pelas crianças, depois de trocar fraldas/usar banheiro; 1.4 Supervisão das crianças inadequada ou desagradável.

Mínimo: 3.1 Condições de higiene são mantidas pelo menos em metade do período (Ex.: se apenas 1 pia é usada, a mesma é higienizada entre a troca de fraldas/uso de banheiro e o uso relacionado às refeições; penicos são esvaziados depois de cada uso e higienizados em uma pia destinada somente para este propósito); 3.2 necessidades de troca de fralda/ uso de banheiro são geralmente atendidas de maneira adequada (Ex.:atendimento individual que inclui inspeções visuais da fralda no mínimo a cada 2 horas; materiais necessários estão à mão); 3.3 Equipe e crianças geralmente lavam as mãos depois da troca de fraldas/ uso do banheiro; 3.4 Supervisão adequada à idade e capacidade das crianças.

Bom: 5.1 Em geral, as condições de higiene são mantidas, havendo poucos descuidos; 5.2 As condições de higiene são fáceis de manter (Ex.: não são usados penicos; água quente e corrente próxima à mesa de troca de fraldas e banheiros; superfícies de fácil limpeza); 5.3 Materiais/equipamentos estão à mão e são acessíveis (Ex.: degraus para alcançar a pia e o vaso sanitário; corrimão para crianças com necessidades especiais; banheiro adjacente à sala; materiais para troca de fraldas convenientemente localizados perto da mesa usada para troca; a mesa é confortável para uso da equipe); 5.4 Há interação agradável entre equipe e crianças.

Excelente: 7.1 Condições sanitárias sempre mantidas; 7.2 Vasos sanitários e pias adequados ao tamanho das crianças - NA Permitido; 7.3 Promoção de autonomia de acordo com as possibilidades da criança.

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
10. Práticas de saúde								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1		X		5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2		X		5.2	X			7.2			X
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3		X	
				3.4	X			5.4		X					
1.1, 3.2, 5.2. Observação de mãos sendo lavadas (V = sim, X = não)															
								Criança				Adulto			
Depois de chegar à classe ou retornar de fora															
Antes de brincadeira com água, depois de brincadeiras com água, areia e sujeiras															
Depois lidar com fluidos corporais															
Depois de tocar animais de estimação ou objetos contaminados															

Inadequado: 1.1 A equipe geralmente não age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: lavar as mãos é freqüentemente negligenciada; brinquedos e mobiliário sujos; sinais de contaminação animal em áreas externas para brincar; narizes raramente são limpos; chupetas compartilhadas pelas crianças; babadores inapropriadamente limpos e desinfetados); 1.2 É permitido fumar em áreas infantis, tanto dentro quanto ao ar livre; 1.3 Crianças com doenças transmissíveis não são retiradas do contato com outras (Ex.: crianças com diarreia não excluídas do grupo).

Mínimo: 3.1 A equipe geralmente age para diminuir a proliferação de germes (Ex.: brinquedos que as crianças colocaram na boca são lavados diariamente; toalhas de banho e de rosto específicas para cada criança; escovas de dente guardadas para evitar contaminação; lenços de papel usados quando necessário e descartados apropriadamente; não há contaminação aparente da caixa de areia; não compartilhamento de itens pessoais, como pentes e escovas); 3.2 Mãos das crianças e da equipe lavadas pelo menos 75% das vezes necessárias para proteger a saúde; 3.3 Roupas extras disponíveis e troca de roupa das crianças quando necessário; 3.4 Todos os medicamentos são administrados apropriadamente - NA permitido.

Bom: 5.1 Crianças recebem cuidados apropriados para satisfazer necessidades de saúde, em áreas internas e externas (Ex.: roupas apropriadas; troca de roupas molhadas ou sujas; proteção ao sol quando em áreas externas; rostos lavados; uso de avental para brincadeiras que sujam; uso de babadores para crianças que babam); 5.2 As mãos das crianças e da equipe são constantemente lavadas para proteger a saúde; 5.3 A equipe é um bom modelo de práticas de saúde (Ex.: comer somente alimentos saudáveis na frente das crianças; vestir-se apropriadamente conforme o clima; unhas bem limpas); 5.4 A areia utilizada no parque é limpa e fica coberta quando não em uso - NA permitido.

Excelente: 7.1 As crianças são incentivadas a lidar independentemente com práticas de saúde (Ex.: a equipe conversa com as crianças a respeito de práticas de saúde enquanto estas estão sendo realizadas; técnicas apropriadas para lavar as mãos são ensinadas; mostra-se para as crianças como colocar seus próprios casacos; uso de livros, figuras e músicas relacionados à saúde); 7.2 Escovas de dente individuais utilizadas com crianças pequenas pelo menos uma vez por dia, em programas de período integral - NA permitido; 7.3 Informação sobre saúde, de organizações reconhecidas e disponibilizada aos pais (Ex.: panfletos sobre nutrição e doenças infantis de órgãos públicos, de organizações não governamentais, de universidades, Fundações, etc.).

ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL															
11. Práticas de segurança								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1		X	
1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2	X		
1.3	X			3.3	X										
1.1, 1.2, 3.1, 5.1. Riscos seguros															
				Maior				Menor							
Interno				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras							
Externo				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras				Poucos profissionais para supervisionar brincadeiras							

Inadequado: 1.1 Quatro ou mais itens de risco que possam causar ferimentos sérios em áreas internas; 1.2 Quatro ou mais itens de risco que podem causar ferimentos sérios em áreas externas; 1.3 Supervisão inadequada na proteção da segurança das crianças em áreas internas e externas (Ex.: equipe muito pequena; equipe ocupada com outras tarefas; não supervisão em áreas de risco potencial; falta de procedimentos para verificar a chegada e saída das crianças).

Mínimo: 3.1 Não mais de 3 riscos à segurança que possam causar ferimentos sérios, em ambas as áreas internas e externas; 3.2 Supervisão adequada para proteger a segurança das crianças em áreas internas e externas; 3.3 Disponibilidade de recursos essenciais para lidar com situações de emergência (Ex.: números de emergência no telefone; caixa de primeiros socorros à mão; avisos escritos sobre procedimentos de emergência; pelo menos 1 funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico, inclusive em procedimentos para vias respiratórias obstruídas e respiração artificial).

Bom: 5.1 Não há nenhum risco à segurança que possa causar ferimentos, em áreas internas e externas; 5.2 Equipe geralmente prevê e age para evitar problemas de segurança (Ex.: retira brinquedos debaixo de equipamentos que se trepa; fecha portões e tranca áreas de risco para manter as crianças em espaços seguros; limpa substâncias derramadas para prevenir quedas; evita o uso de objetos quebráveis com as crianças).

Excelente: 7.1 Equipe ajuda as crianças a seguirem as regras de segurança (Ex.: equipe evita a presença de muitas crianças em escorregadores; crianças não podem subir em móveis sem a intervenção da equipe); 7.2 Equipe explica os motivos das regras de segurança para as crianças (Ex.: “Nós temos que tratar bem nossos amigos, as mordidas machucam”; “Cuidado, está quente”).

3 – Ouvindo e falando

OUVINDO E FALANDO															
12. Ajudando as crianças a entenderem a linguagem								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2	X			3.2		X		5.2	X			7.2	X		
1.3	X			3.3	X			5.3		X		7.3		X	
				3.4		X		5.4	X						
<p>3.1, 5.1. Durante a rotina: Nomeação de atividades, alimentos, cores, formas e etc. Durante a brincadeira: Muitas cantigas e intervenções do tipo “O giz vai se quebrar, este giz é amarelo.”</p> <p>5.4, 7.1 Exemplos de palavras descritivas usadas: A salada de repolho é gostosa! Vamos tomar suco. Este suco é de maracujá.</p> <p>7.2. Exemplos de brincadeiras verbais observadas: Os educadores cantam muito com as crianças durante as atividades. Mas é possível identificar situações onde os educadores ficam muito bravos, gritam e usam de vocabulário pouco apropriado, como por exemplo: “Ah, vai ver se eu estou sentada lá na esquina em uma caixa de fósforos!” ou “Você quer fazer a loira de boba. Se emenda, cara!” Ambas as situações presenciadas com bebês de cerca de um ano e meio.</p>															

Inadequado: Pouca ou nenhuma conversa com bebês e crianças pequenas (Ex.: a equipe geralmente conversa entre si e raramente com as crianças); 1.2 Barulho constante interfere na capacidade das crianças de ouvir os outros (Ex.: música alta na maior parte do dia; muito choro o dia todo; materiais inadequados de isolamento acústico na sala); 1.3 Equipe frequentemente fala com as crianças de modo desagradável (Ex.: tom de voz severo; ameaças constantes; afirmações negativas).

Mínimo: 3.1 Quantidade moderada de conversa com as crianças durante o dia (Ex.: “Vamos trocar a

fralda”; “Olha a bola rolando”); 3.2 Sala razoavelmente quieta que permite as crianças ouvirem os outros; 3.3 Equipe geralmente fala com as crianças usando um tom de voz neutro ou agradável; 3.4 Conteúdo da conversa geralmente encorajador e positivo, ao invés de desencorajador e negativo.

Bom: 5.1 Equipe freqüentemente conversa com as crianças ao longo do dia, tanto durante as rotinas como durante as brincadeiras; 5.2 A conversa da equipe faz sentido para as crianças (Ex.: conversa a respeito de coisas que as crianças estão sentindo, fazendo ou experienciando; usa frases simples que as crianças possam entender; usa gestos para acrescentar significado às palavras); 5.3 Comunicação verbal é personalizada (Ex.: contato visual com a criança; utilização do nome da criança; fala na linguagem simples da criança; utiliza sinais ou comunicação alternativa quando preciso); 5.4 Equipe geralmente utiliza palavras descritivas e simples para os objetos e ações, na comunicação com as crianças (Ex.: “Por favor, traga-me o caminhão vermelho”; “Você está em pé!”).

Excelente: 7.1 Equipe utiliza uma ampla variedade de palavras simples e exatas na comunicação com as crianças (Ex.: nomeia muitos objetos e ações diferentes; usa palavras descritivas); 7.2 Equipe participa das brincadeiras verbais das crianças (Ex.: repete sons das crianças; brinca com as palavras fazendo rima); 7.3 Equipe conversa a respeito de muitos assuntos diferentes com as crianças (Ex.: fala sobre sentimentos; expressa as intenções das crianças com palavras, além de nomear objetos e ações).

OUVINDO E FALANDO															
13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2		X	
								5.3		X		7.3	X		
												7.4		X	
7.2. Equipe acrescenta palavras/idéias ao que as crianças dizem (observe 2 exemplos): Muitos exemplos positivos foram observados durante as refeições e na sala de leitura.															
7.3. Equipe faz perguntas simples (observe 2 exemplos): A equipe interage com as crianças como “Se você bate com a colher na sua cabeça dói, não é mesmo? Na cabeça do amigo também dói.”															

Inadequado: 1.1 Pouca ou nenhuma resposta positiva às tentativas das crianças de se comunicarem por gestos, sons ou palavras; 1.2 Equipe freqüentemente ignora ou responde negativamente às tentativas de comunicação das crianças.

Mínimo: 3.1 Quantidade moderada de respostas positivas verbais ou não verbais às tentativas de comunicação das crianças ao longo do dia; pouca ou nenhuma ocorrência de ignorar as crianças ou de respostas negativas; 3.2 Algumas tentativas de interpretar corretamente o que a criança está tentando comunicar ao longo do dia (Ex.: a equipe tenta outro modo de acalmar uma criança chorando, caso a primeira tentativa não funcione; esforça-se muito para interpretar palavras incompreensíveis de crianças pequenas).

Bom: 5.1 Equipe geralmente responde positiva e prontamente às tentativas das crianças de se comunicarem (Ex.: o choro é rapidamente atendido; os pedidos verbais são atendidos; a equipe responde com interesse às comunicações das crianças durante as brincadeiras); 5.2 Equipe acrescenta palavras às ações ao responder às crianças ao longo do dia (Ex.: “Estou trocando sua fralda. Agora você está todo sequinho! Não se sente melhor?”); 5.3 Equipe tem capacidade para interpretar as

tentativas das crianças de se comunicarem e freqüentemente dá continuidade de forma apropriada (Ex.: “Eu sei que você está com fome; vamos fazer um lanche”. “Você está cansado de brincar com esses cubos? Aqui estão os livros. Não? Ah, você quer que eu o segure.”).

Excelente: 7.1 Equipe desenvolve diálogos na conversa com as crianças (Ex.: imita os sons do bebê, estabelecendo uma troca verbal; repete o que a criança pequena diz e permite que a criança continue se expressando); 7.2 Equipe acrescenta mais palavras e idéias àquilo que as crianças falam (Ex.: quando um bebê diz “suco”, a equipe responde “Aqui está seu suco de laranja. Está em seu copo.”) - NA permitido; 7.3 Equipe faz perguntas simples às crianças (Ex.: faz uma pergunta ao bebê e depois dá a resposta: “O que há nesta figura? Um cachorro com um osso”); espera que as crianças pequenas respondam antes de dar resposta); 7.4 Equipe geralmente mantém um bom equilíbrio entre escuta e fala (Ex.: dá à criança tempo para processar a informação e responder; fala mais com os bebês e dá mais tempo às crianças pequenas para falarem).

OUVINDO E FALANDO															
14. Uso de livros								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3	X		
				3.4		X		5.4	X						
1.2, 3.2. Número de livros em mau estado: NÃO OBSERVEVADO.															
5.1. Nenhum livro inapropriado: (s/n) (violência, amedrontador): NÃO															
5.2. Extensão da seleção de livros:															
Raças: S - Idades: S - Habilidades: S - Animais: S - Rotinas familiares: S - Objetos familiares: S															
Livros de natureza/ciência para o Item 22: S															
5.3. Equipe faz leitura individual/pequenos grupos (s/n) (observe pelo menos 1 exemplo): SIM															

Inadequado: 1.1 Há menos de 6 livros, apropriados para bebês/crianças pequenas, disponíveis na maior parte do dia; 1.2 Livros geralmente em más condições (Ex.: livros rasgados ou incompletos; figuras rasgadas; livros rabiscados); 1.3 Equipe não utiliza livros com as crianças.

Mínimo: 3.1 Há pelo menos 6 livros, apropriados para bebês/crianças pequenas (mas não menos do que um livro por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia; 3.2 Quase todos os livros estão em boas condições; 3.3 Equipe utiliza diariamente livros com as crianças (por iniciativa da equipe ou das crianças); 3.4 Participação encorajada somente enquanto as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.

Bom: 5.1 Há pelo menos 12 livros, apropriados para bebês / crianças pequenas (mas não menos do que 2 livros por criança no grupo), disponíveis na maior parte do dia; 5.2 Uma ampla seleção de livros está acessível; 5.3 Diariamente, a equipe lê livros para aquelas crianças interessadas, individualmente ou em grupos pequenos; 5.4 Os momentos de leitura são aconchegantes e interativos (Ex.: o bebê está no colo durante a leitura; é permitido à criança pequena virar as páginas e apontar as figuras).

Excelente: 7.1 Área de livros para crianças pequenas é organizada para uso independente - NA permitido; 7.2 Equipe utiliza livros com as crianças periodicamente ao longo do dia; 7.3 Livros são acrescentados ou trocados para manter o interesse.

4 - Atividades

ATIVIDADES															
15. Motora fina								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X						
1.1, 3.1, 5.1 - Materiais para bebês: Há uma sala (Sala do espaguete) extremamente adequada para o desenvolvimento motor dos bebês. Materiais para crianças pequenas: Materiais cotidianos que podem ser adquiridos no cotidiano das crianças.															

Inadequado: 1.1 Materiais inadequados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário; 1.2 Materiais geralmente mal conservados.

Mínimo: 3.1 Alguns materiais apropriados para atividades motoras finas estão acessíveis para uso diário; 3.2 Materiais acessíveis na maior parte do dia; 3.3 Materiais geralmente bem conservados.

Bom: 5.1 Materiais variados e em quantidade para atividades motoras finas estão acessíveis na maior parte do dia; 5.2 Os materiais estão bem organizados (Ex.: brinquedos semelhantes guardados juntos; conjuntos de brinquedos guardados em recipientes separados; brinquedos recolhidos e guardados nos seus devidos lugares).

Excelente: 7.1 Rodízio de materiais para promover variedade; 7.2 Materiais de diferentes níveis de dificuldade estão acessíveis (Ex.: alguns brinquedos desafiantes e outros fáceis para todas as crianças do grupo, incluindo aquelas com necessidades especiais).

ATIVIDADES															
16. Atividade física								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2		X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3	X		
								5.4	X						
								5.5		X					
1.1, 1.2, 3.3, 5.5.- Nenhum equipamento/material inapropriado/inseguro? No parque há brinquedos altos de alvenaria pouco apropriados para crianças menores de 3 anos. Espaço interno/externo apropriado? O espaço externo necessita de manutenção e modificações para se adequar às necessidades de bebês e crianças bem pequenas.															

Inadequado: 1.1 Não há espaço, interno ou externo, adequado para atividades físicas regulares; 1.2 Não há equipamentos/materiais apropriados; 1.3 Equipamentos/materiais geralmente mal conservados.

Mínimo: 3.1 Espaço interno aberto permite brincadeiras físicas ativas na maior parte do dia (Ex.: bebês pequenos podem se mover livremente pelo carpete; crianças podem engatinhar e andar por perto); 3.2 Algum espaço externo usado para brincadeiras físicas típicas de bebês/crianças pequenas, pelo menos três vezes por semana, ao longo do ano, exceto quando há tempo muito ruim; 3.3 Alguns materiais/equipamentos apropriados usados diariamente; materiais/equipamentos geralmente bem conservados.

Bom: 5.1 Área externa de fácil acesso, onde bebês/crianças pequenas são separados das crianças mais velhas, é usada pelo menos uma hora por dia, ao longo do ano, exceto quando o tempo estiver ruim;

5.2 Área ampla para brincadeira ativa, não fica lotada ou travancada de crianças; 5.3 Grande número de materiais e equipamentos para atividade física, de modo que as crianças tenham acesso sem longos períodos de espera; 5.4 Equipamentos que podem ser usados por cada criança do grupo, incluindo crianças com necessidades especiais, que estejam no grupo; 5.5 Todo espaço e equipamento são apropriados para as crianças.

Excelente: 7.1 Espaço externo tem dois ou mais tipos de superfícies que permite diferentes tipos de atividades (Ex.: grama, carpete para uso externo, superfície emborrachada ou de madeira); 7.2 Área externa com proteção contra elementos naturais (Ex.: sombra no verão, sol no inverno, quebra vento, bom escoamento de água); 7.3 Materiais usados diariamente estimulam uma variedade de habilidades musculares (Ex.: engatinhar, andar, balançar, subir, brincadeiras com bola).

ATIVIDADES															
17. Artes								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3		X		5.3	X						
1.2. São usados materiais para arte tóxicos/inseguros? (S/N) Não são utilizados materiais tóxicos.															
3.2 São usados materiais para arte apropriados/seguros/não-tóxicos.															

Inadequado: 1.1 Não há materiais apropriados de artes disponíveis para as crianças; 1.2 Uso de materiais de artes tóxicos ou inseguros (Ex.: creme de barbear, canetas para marcar textos, tintas acrílicas ou à óleo, materiais com os quais as crianças podem se engasgar, como bolinhas de isopor ou contas pequenas).

Mínimo: 3.1 Alguns materiais de artes são usados com as crianças pelo menos uma vez por semana - NA permitido; 3.2 Todos os materiais de artes usados com as crianças não são tóxicos, são seguros e apropriados; 3.3 Não se exige a participação das crianças; há atividades alternativas disponíveis.

Bom: 5.1 Materiais de artes são oferecidos três vezes por semana para crianças mais novas e diariamente para crianças mais velhas - NA permitido; 5.2 Expressão individual é encorajada (Ex.: expectativas baseadas nas habilidades das crianças; não se pede para as crianças copiarem de um modelo; não são usados livros para colorir e desenhos para serem copiados); 5.3 Equipe facilita o uso apropriado dos materiais (Ex.: fixar o papel para rabiscar; fazer adaptações de equipamento quando necessário; encorajar crianças a pintarem no papel e não comerem a tinta).

Excelente: 7.1 Uma variedade de materiais de artes é introduzida de acordo com a capacidade das crianças (Ex.: giz de cera e canetinhas coloridas para crianças mais novas; tintas e massinha de modelar para crianças de dois anos em diante); 7.2 Acesso aos materiais baseado nas habilidades das crianças (Ex.: materiais disponíveis para crianças mais novas sob supervisão atenta; materiais bem simples, como giz grande ou lápis de cera grande, acessíveis para crianças de dois anos).

ATIVIDADES															
18. Música e movimento								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3		X		7.3		X	
								5.4		X					

3.1, 5.1. Lista do número de instrumentos/brinquedos musicais:

Na maioria das vezes o educador canta para/com as crianças, mas não faz uso de instrumentos musicais. Nos projetos desenvolvidos que têm a musicalidade como temática.

5.2. Cantigas informais observadas? (S/N) Sim. Os professores cantam muito para as crianças e com as crianças.

Inadequado: 1.1 Nenhuma experiência musical ou de movimento para as crianças; 1.2 Música alta durante a maior parte do dia interferindo nas atividades (Ex.: música de fundo constante o que torna difícil conversar em tons normais; música eleva o índice de barulho).

Mínimo: 3.1 Diariamente, durante a maior parte do dia, há alguns materiais, brinquedos ou instrumentos musicais acessíveis para atividade livre, (Ex.: chocalhos, brinquedos de dar corda, caixa de música, xilofone, tambor); 3.2 A equipe usa pelo menos uma atividade musical diariamente (Ex.: cantar músicas com as crianças; música suave durante o sono; música para dançar); 3.3 Não se exige a participação das crianças nas atividades musicais em grupo; há atividades alternativas disponíveis.

Bom: 5.1 Há vários brinquedos e/ou instrumentos musicais com sons agradáveis, acessíveis diariamente na maior parte do dia; 5.2 Equipe canta informalmente diariamente com as crianças; 5.3 Diariamente, a equipe proporciona outras experiências musicais além de cantar (Ex.: fitas cassetes ou CD; tocar violão para as crianças; tocar música durante o sono ou para dançar); 5.4 A música é usada em momentos específicos e com um propósito positivo (Ex.: tocar música calma durante o sono; tocar música para dançar ou cantar).

Excelente: 7.1 Para garantir variedade há circulação de brinquedos ou instrumentos; 7.2 Vários tipos de música são usados com as crianças (Ex.: música clássica e popular; músicas de diferentes culturas; músicas cantadas em línguas diferentes); 7.3 Equipe encoraja as crianças a dançarem, baterem palmas ou acompanharem cantando (Ex.: dança junto com a música enquanto segura um bebê; bate palma no ritmo da música com crianças pequenas; participa nas atividades musicais com as crianças).

ATIVIDADES															
19. Blocos								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
				3.2	X			5.2	X			7.2		X	
				3.3	X			5.3			X	7.3	X		
3.1, 5.1, 7.1. Conjuntos de blocos: 1) Blocos educativos - 2) Material para empilhamento 3) 3.2, 7.2. Acessórios:															

Inadequado: 1.1 Não há materiais disponíveis para brincadeiras com blocos.

Mínimo: 3.1 Pelo menos um conjunto de blocos (6 ou mais blocos do mesmo tipo disponível diariamente); 3.2 Alguns acessórios para brincadeiras com blocos acessíveis diariamente; 3.3 Blocos e acessórios estão disponíveis durante a maior parte do dia.

Bom: 5.1, Pelo menos dois conjuntos de blocos (10 ou mais blocos por conjunto) de diferentes tipos disponíveis diariamente na maior parte do dia; 5.2 Blocos e acessórios separados por tipo; 5.3 Espaço usado para crianças pequenas brincarem com os blocos não está no caminho de ninguém e tem uma superfície estável - NA permitido.

Excelente: 7.1 Pelo menos três conjuntos de blocos (10 ou mais blocos por conjunto) de diferentes tipos disponíveis diariamente na maior parte do dia; 7.2 Variedade de acessórios incluindo brinquedos de transporte, pessoas e animais; 7.3 Equipe faz com as crianças brincadeiras simples usando os blocos.

ATIVIDADES															
20. Brincadeiras de faz-de-conta								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
				3.2	X			5.2	X			7.2	X		
								5.3	X			7.3	X		

5.1. Materiais para brincadeiras de faz-de-conta: FANTASIAS, MINIATURAS, SUCATAS
Bebês e crianças pequenas: bonecas: S, animais macios: S, telefones de brinquedo: S, vasos e panelas: S
Somente crianças pequenas: fantasias: S, mobiliário de brinquedo do tamanho da criança: S, comidas de brinquedo: S, pratos/utensílios para alimentação: N, mobília para bonecas: S, pequenos brinquedos para construção e acessórios: S

Inadequado: 1.1 Não há materiais disponíveis para brincadeiras de faz de conta.

Mínimo: 3.1 Disponibilidade de alguns materiais apropriados para a idade, para brincadeiras de faz de conta, incluindo bonecas e animais macios; 3.2 Os materiais estão acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.

Bom: 5.1, Brinquedos de faz de conta apropriados a idade, muitos e variados, estão disponíveis diariamente; 5.2 Os objetos representam o que a criança vive no seu cotidiano (Ex.: atividades domésticas, trabalho, transporte); 5.3 Materiais organizados por tipo (Ex.: pratos de brinquedo em recipientes separados; bonecas guardadas juntas; chapéus e bolsas penduradas em ganchos); 5.4 Alguma mobília de brinquedo do tamanho adequado para crianças pequenas (Ex.: pia ou fogão pequeno, carrinho de bebê e de supermercado) - NA permitido.

Excelente: 7.1 Os objetos representam diversidade (Ex.: bonecas de diferentes raças/culturas; equipamento usado por pessoas de diferentes culturas ou com necessidades especiais); 7.2 Objetos fornecidos às crianças pequenas para uso em brincadeiras ativas de faz de conta em áreas externas ou em outras áreas grandes - NA permitido; 7.3 Equipe brinca de faz de conta com as crianças (Ex.: fala com a criança em telefone de brinquedo; nina e conversa com uma boneca-bebê).

ATIVIDADES															
21. Brincadeiras com areia e água								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
				3.2	X			5.2	X			7.2		X	
				3.3	X			5.3		X					

Em função do clima é possível observar o uso constante da areia, mas não da água.

Inadequado: 1.1 Brincadeiras com areia ou água não estão disponíveis para crianças de 18 meses ou mais.

Mínimo: 3.1 Algumas brincadeiras com areia e água disponibilizadas no espaço externo e interno pelo menos uma vez a cada 2 semanas; 3.2 Supervisão atenta durante brincadeiras com areia/água; 3.3 São usados alguns brinquedos para areia/água.

Bom: 5.1 Brincadeiras na areia ou água pelo menos uma vez por semana; 5.2 Variedade de brinquedos usados nas brincadeiras com areia / água; 5.3 Atividades na areia ou água são planejadas

para facilitar brincadeiras (Ex.: quantidade suficiente de areia/água; espaço suficiente para inclusão de brinquedos; espaço suficiente para o número de crianças participantes).

Excelente: 7.1 Diariamente há brincadeiras com areia ou água; 7.2 Atividades diversas são realizadas com areia ou água (Ex.: a água é usada, em dias diferentes, para lavar bonecas, para usar brinquedos flutuantes, para colocar água em diferentes recipientes).

ATIVIDADES															
22. Natureza/Ciências								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1	X			5.1		X		7.1		X	
1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2		X	
				3.3	X			5.3		X					
5.3. Exemplo de natureza/ciência observada em eventos diários: Onde as crianças brincam há árvores, grama, pássaros voando. Não foi possível observar os educadores chamando atenção das crianças para a preservação da natureza ou para o desenvolvimento sustentável. Contudo, nos registros de projetos já desenvolvidos, e em relatos informais, podemos observar que os educadores usam elementos da natureza, como folhas, para produzir pigmentos/recursos para atividades desenvolvidas.															

Inadequado: 1.1 Não há figuras, livros ou brinquedos que representem a natureza de maneira realista (Ex.: animais são mostrados somente como personagens de desenhos animados ou como seres fantásticos); 1.2 Não há oportunidades para as crianças vivenciarem a natureza (Ex.: nenhuma exposição à árvores, grama ou pássaros; não há plantas ou animais vivos na sala; não há conchas ou outros objetos naturais).

Mínimo: 3.1 Há algumas figuras, livros ou brinquedos que representam a natureza de maneira realista; todos são apropriados para a fase de desenvolvimento das crianças (Ex.: cartazes, não assustadores, mostrando claramente animais reais; exemplares realistas de animais de brinquedo); 3.2 Materiais acessíveis diariamente; 3.3 Algumas oportunidades para as crianças vivenciarem o mundo natural diariamente, no espaço interno ou externo.

Bom: 5.1 Vivência externa com a natureza oferecida pelo menos duas vezes por semana (Ex.: bebês colocados em cobertor sobre a grama; crianças pequenas explorando flores e árvores no jardim ou parque; passeios com as crianças onde a equipe mostra coisas naturais); 5.2 Algumas experiências diárias com plantas ou animais vivos em áreas internas (Ex.: plantas na sala; pela janela, equipe mostra árvores, flores ou pássaros; crianças visitam um aquário); 5.3 Eventos do cotidiano usados como base para aprender sobre ciências/natureza (Ex.: falar sobre o tempo; mostrar insetos ou pássaros; fazer bolhas de sabão; observar a chuva ou a neve³⁰ caindo).

Excelente: 7.1 Equipe mostra interesse e respeito pela natureza (Ex.: é cuidadosa com os animais; ajuda as crianças a lidarem cuidadosamente com natureza; leva as crianças para fora em diferentes condições climáticas); 7.2 Materiais naturais/científicos estão bem organizados e em boas condições de uso (Ex.: coleções guardadas em recipientes separados; gaiolas dos animais limpas).

³⁰ Nota do tradutor: A opção por traduzir a palavra snow foi de manter a fidelidade do processo de tradução apesar deste fenômeno não ser típico das condições climáticas de nosso país.

ATIVIDADES															
23. Uso da TV, vídeo e/ou computador								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2		X	
1.3			X	3.3	X			5.3	X						
A MESMA SALA É USADA COMO SALA DE LEITURA E DE VÍDEO.															

Inadequado: 1.1 Materiais usados não são apropriados para o nível de desenvolvimento da criança (Ex.: materiais violentos e com conteúdo sexual explícito, personagens ou histórias assustadoras, materiais muito difíceis); 1.2 Não há atividade alternativa disponível enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado (Ex.: todas as crianças devem assistir ao vídeo ao mesmo tempo); 1.3 Uso de televisão, vídeo e/ou computador com crianças abaixo de 12 meses - NA permitido.

Mínimo: 3.1 Todos os materiais usados são apropriados ao nível de desenvolvimento da criança, não são violentos e contemplam diversas culturas; 3.2 Pelo menos uma atividade alternativa disponível enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado (Ex.: as crianças não precisam sentar em frente à TV e podem fazer outra atividade); 3.3 O tempo permitido para que crianças acima de 12 meses usem TV/vídeo ou computador é limitado (Ex.: uso da TV/vídeo limitado a 30 minutos por dia, em um programa de período integral; uso de computador limitado a turnos de 10 minutos).

Bom: 5.1 Materiais usados são limitados àqueles considerados “bom para crianças” (Ex.: histórias, músicas e danças simples, jogos de computadores bem simples, mas não muitos desenhos animados); 5.2 Várias atividades alternativas disponíveis para escolha livre enquanto TV/vídeo/computador está sendo usado; 5.3 Equipe envolve-se ativamente no uso de TV, vídeo ou computador (Ex.: assiste e discute o vídeo com as crianças; realiza atividade sugerida pelo programa da TV educativa; ajuda a criança a aprender a usar o computador apropriadamente).

Excelente: 7.1 A maioria dos materiais encoraja o envolvimento ativo (Ex.: crianças podem dançar, cantar ou fazer exercícios assistindo o vídeo; programa de computador é de interesse das crianças); 7.2 Materiais são usados para apoiar e para ampliar interesses e experiências atuais das crianças (Ex.: vídeo sobre homem da neve em um dia com neve caindo³¹; vídeo mostrando experiências cotidianas das crianças).

ATIVIDADES															
24. Promovendo a admissão da diversidade								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X										

³¹ Nota do tradutor: A opção por traduzir a palavra snowman on snowy day foi de manter a fidelidade do processo de tradução apesar deste fenômeno não ser típico das condições climáticas de nosso país. As especificidades regionais devem ser respeitadas para pontuar este indicador.

5.1. Diversidade em materiais (10 exemplares, todos os tipos de categoria): NÃO				
	Livros	Fotos	Imagens	Materiais
Raças/cultura				
Idades				
Habilidades				
Gênero				
5.2. Bonecas (3 diferentes tons de pele/feições faciais): BONECAS NEGRAS.				
7.1. Imagens sem discriminação de sexo: LIVROS				
7.2. Variedade de atividades:NÃO				

Inadequado: 1.1 Não se observa evidência de diversidade racial ou cultural nos materiais; 1.2 Materiais que apresentam diversidade mostram apenas estereótipos negativos (Ex.: raças, culturas, idades, capacidades ou gênero são mostrados de forma negativa); 1.3 Equipe manifesta preconceito (Ex.: contra uma criança ou adulto de outro grupo racial ou cultural; contra uma pessoa com necessidades especiais).

Mínimo: 3.1 Pelo menos 3 exemplos de diversidade cultural ou racial observada nos materiais (Ex.: bonecas, livros, figuras multirraciais ou multiculturais; músicas de diversas culturas em fitas cassetes ou CDs; em regiões bilíngües, alguns materiais disponíveis na língua materna das crianças); 3.2 Materiais mostram a diversidade de maneira positiva; 3.3 Não há manifestações de preconceito ou há intervenções apropriadas da equipe para neutralizar preconceito mostrado pelas crianças ou outros adultos (Ex.: explica semelhanças e diferenças; estabelece regras para um tratamento de igualdade ao outro).

Bom: 5.1 Muitos livros, figuras e materiais mostrando diversidade (Ex.: pessoas de diferentes raças, culturas, idades, capacidades e gênero em papéis não estereotipados); 5.2 Bonecos representando pelo menos 3 raças (Ex.: tons de pele ou traços faciais).

Excelente: 7.1 Imagens sem discriminação de sexo em figuras ou livros disponíveis para as crianças (Ex.: homens e mulheres, meninos e meninas desempenhando papéis e funções semelhantes); 7.2 Consciência cultural mostrada em uma variedade de atividades (Ex.: vários tipos de música, celebração de feriados e costumes de diferentes culturas, comida de diferentes etnias).

5 – Interação

INTERAÇÃO															
25. Supervisão do brincar e da aprendizagem								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
				3.2	X			5.2	X			7.2		X	
								5.3		X		7.3		X	
								5.4	X						

5.2 e 5.4 – nem sempre a reação da equipe é de conforto na maioria das vezes é exortativa e tem como intuito cessar uma ação; algumas vezes as crianças são tratadas com rispidez.

Inadequado: 1.1 Supervisão insuficiente para garantir a segurança das crianças (Ex.: a equipe geralmente deixa crianças sozinhas e não pode ver, ouvir ou chegar até elas; há crianças sem supervisão em situações de perigo).

Mínimo: 3.1 Equipe está perto o suficiente para ver, ouvir e facilmente chegar até as crianças, mesmo com alguns lapsos momentâneos (Ex.: quando a equipe rapidamente pega algum material no armário da sala; equipe vai até a porta do prédio para chamar alguém enquanto as crianças, sob sua supervisão, estão brincando no parquinho); 3.2 Atenção concentra-se nas responsabilidades de cuidado das crianças, e não em outras atividades ou interesses.

Bom: 5.1 Equipe demonstra estar consciente do grupo todo, mesmo quando está trabalhando com 1 criança ou com um grupo pequeno; 5.2 Equipe reage rapidamente para resolver problemas de um modo confortante e dando apoio; 5.3 Equipe brinca com as crianças e demonstra interesse ou aprecia o que elas fazem; 5.4 Equipe ajuda as crianças e as encoraja quando necessário (Ex.: ajuda uma criança “solta” a se envolver na brincadeira; ajuda um bebê pegar um brinquedo na estante).

Excelente: 7.1 Equipe observa cuidadosamente e frequentemente age para evitar problemas antes que eles ocorram (Ex.: traz dois exemplares do mesmo brinquedo; muda de lugar uma atividade ativa antes que ela perturbe uma atividade calma); 7.2 Supervisão é individualizada (Ex.: supervisão mais de perto para crianças com necessidades maiores; muda o bebê de lugar para evitar monotonia); 7.3 Equipe varia o tipo de supervisão para poder lidar com as diferentes necessidades das atividades (Ex.: supervisão de perto para atividades e materiais artísticos com objetos pequenos).

INTERAÇÃO															
26. Interação entre pares								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1				3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		

5.2. Nem sempre as interações são calorosas.
 7.1. Equipe explica ações/intenções/sentimentos (observar 2 exemplos): alguns educadores são extremamente receptivos e atentos; outros reagem com irritabilidade e falta de paciência.
 7.2. Falou-se sobre interação social positiva (observe 1 exemplo): conversas individuais para discutir as ações e refletir sobre como as relações devem ocorrer e por que.

Inadequado: 1.1 Pouca ou nenhuma interação adequada entre crianças (Ex.: crianças separadas em berços, balanços ou cadeiras altas de alimentação, quando acordadas; crianças pequenas em espaço pequeno superlotado e com poucos brinquedos); 1.2 Interações negativas entre crianças são ignoradas ou tratadas de maneira ríspida.

Mínimo: 3.1 Interação entre as crianças é possível durante a maior parte do dia (Ex.: bebês que não se locomovem brincam entre si com supervisão; permite-se que crianças pequenas formem pequenos grupos naturalmente); 3.2 Equipe geralmente interrompe as interações negativas entre crianças (Ex.: impede que as crianças batam, mordam ou que peguem o brinquedo de outra).

Bom: 5.1 Equipe facilita interações positivas entre todas as crianças (Ex.: coloca bebês onde eles possam ver e reagir a outros bebês; ajuda crianças pequenas a acharem duplicata de um brinquedo; inclui crianças com necessidades especiais nas brincadeiras com outras crianças); 5.2 Equipe serve de modelo para interação social positiva (Ex.: interações calorosas e afetivas; usa toques gentis; é educada com as crianças e não “autoritária”).

Excelente: 7.1 Equipe explica as ações, intenções e sentimentos das crianças para outras crianças (Ex.: ajuda crianças a reconhecerem expressões faciais de tristeza ou alegria; explica que a outra criança não quis fazer mal; elogia a criança por ter achado outro brinquedo igual ao que ela queria);

7.2 Equipe mostra e conversa sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças (Ex.: ajuda crianças a perceberem gestos de acolhimento e aconchego; sorri e conversa com o bebê que presta atenção a outras crianças; elogia crianças de dois anos por trazerem em conjunto as cadeiras para a mesa).

INTERAÇÃO															
27. Interação equipe-criança								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3		X					
				3.4	X										

1.3 e 3.3 nem sempre a interação é receptiva e calorosa; alguns educadores são bastante rudes com bebês e crianças pequenas. Outros são dispersivos e pouco atenciosos.
7.2. – Nem sempre.

Inadequado: 1.1 Interação é impessoal ou negativa (Ex.: a equipe raramente responde, sorri, fala ou ouve às crianças); 1.2 Quantidade desproporcional de atenção positiva é dada às crianças (Ex.: equipe tem uma criança favorita que recebe muito mais atenção do que as outras); 1.3 Contato físico não é caloroso ou responsivo, ou é ríspido.

Mínimo: 3.1 Ocasionalmente há sorrisos, conversas e afetos com as crianças ao longo do dia; 3.2 Equipe geralmente responde de maneira solidária ao ajudar crianças que estão machucadas, com raiva ou irritadas; 3.3 Não há interação ríspida, seja física ou verbal, entre a equipe e as crianças; 3.4 Algum afeto físico, caloroso e responsivo, ao longo do dia durante a rotina diária ou brincadeiras (Ex.: segura a criança gentilmente enquanto lê uma história; afaga a criança enquanto ela toma mamadeira).

Bom: 5.1 Interações positivas freqüentes entre a equipe e a criança, ao longo do dia (Ex.: inicia brincadeiras físicas e verbais; responde quando a criança inicia interações; mostra prazer na atividade da criança); 5.2 Equipe e crianças estão geralmente relaxadas, o tom de voz é agradável e há sorrisos freqüentes; 5.3 Várias demonstrações de contato físico caloroso durante todo o dia, como pegar no colo, abraços e carícias.

Excelente: 7.1 Interação de acordo com o humor e necessidades de cada criança (Ex.: interação mais calma com crianças cansadas; interação mais ativa com crianças que gostam de brincar; tranquilizadora com crianças com medo); 7.2 Equipe é geralmente sensível aos sentimentos e reações das crianças (Ex.: evita interrupções abruptas, avisa o bebê que vai pegá-lo).

INTERAÇÃO															
28. Disciplina								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1		X		7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2	X		
				3.3	X			5.3		X		7.3	X		
								5.4	X						

7.1, 7.2 e 7.3 – não se aplica a todos educadores nem é constante.

Inadequado: 1.1 A disciplina é ou tão rígida, sendo as crianças freqüentemente punidas e restringidas, ou tão relaxada que há pouco controle e ordem; 1.2 Crianças são controladas por meio de métodos

severos, tais como bater, gritar, confinar a criança por longos períodos, ou retirar a comida.

Mínimo: 3.1 Equipe nunca usa punição física ou disciplina severa; 3.2 Equipe geralmente mantém controle suficiente para evitar problemas (Ex.: para evitar que as crianças machuquem umas às outras, ou se ponham em perigo; evitar que elas sejam destrutivas); 3.3 Expectativas geralmente são realistas e com base na idade e capacidade das crianças (Ex.: crianças não são forçadas a dividir as coisas, embora se converse sobre isso; não há expectativa de que as crianças esperem por muito tempo).

Bom: 5.1 A programação é feita para evitar conflito e promover interação adequada (Ex.: estão acessíveis vários brinquedos do mesmo tipo; criança com brinquedo favorito protegida das outras; crianças não aglomeradas; equipe reage rapidamente aos problemas; transições tranquilas); 5.2 Métodos positivos de disciplina são usados eficazmente (Ex.: redirecionar a criança de uma situação negativa para outra atividade; castigo³² raramente é usado, e nunca com crianças menores de dois anos); 5.3 Atenção geralmente dada quando as crianças estão se comportando bem (Ex.: a equipe observa, sorri, ou participa enquanto crianças estão brincando, sendo alimentadas, etc.); 5.4 Equipe reage consistentemente ao comportamento das crianças.

Excelente: 7.1 Equipe ajuda crianças a entenderem os efeitos de suas próprias ações nas outras crianças (Ex.: chamar a atenção para a cara de choro da outra criança; explicar a raiva de uma criança quando sua construção com blocos de montar é derrubada por outra); 7.2 Equipe ajuda crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolução de problemas (Ex.: fornecendo palavras para aqueles que não falam; encorajando crianças a usarem as palavras); 7.3 Equipe procura orientação de outros profissionais para resolver problemas de comportamento.

6 – Estrutura do programa

ESTRUTURA DO PROGRAMA															
29. Programação								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1		X		5.1		X		7.1		X	
1.2	X			3.2	X			5.2		X		7.2		X	
1.3	X							5.3		X					
								5.4	X						
5.4. Exemplos de espera superior a 3 minutos ou óbvio desinteresse durante a espera: No período de observação faltavam 5 educadores que estavam ausentes por licença médica. Os educadores assumiram turmas maiores, cerca de 20 crianças, e a rotina se mostrou muito cansativa para educadores e crianças. Contudo, não foi possível identificar planejamento para os momentos de brincadeiras, de modo englobar as atividades rotineiras de cuidado. As crianças ainda estavam interessadas na atividade e tinham que parar ou estavam muito desinteressadas e o educador permanecia com o grupo no mesmo espaço só modificando o enfoque da atividade ou as crianças demonstravam cansaço e tinham que permanecer em um espaço, que já haviam freqüentado a duas horas atrás e que se encontra muito próximo ao refeitório aguardando o horário do almoço.															

Inadequado: 1.1 Programação ou é muito rígida, não satisfazendo as necessidades de muitas crianças,

³² Nota do tradutor: A tradução do termo “time-out” neste caso foi castigo, quando o adulto interrompe uma atividade da criança e a afasta momentaneamente do local por certo período de tempo para se acalmar ou para “pensar” sobre o que fez.

ou é muito flexível (caótica³³), faltando uma seqüência segura de eventos diários; 1.2 Necessidades diárias das crianças não são atendidas (Ex.: crianças chorando, refeições apressadas, atraso na troca de fralda); 1.3 Equipe não dispõe de tempo para supervisionar crianças enquanto brincam (Ex.: todo o tempo gasto com a rotina de cuidados).

Mínimo: 3.1 Programação satisfaz as necessidades da maioria das crianças; 3.2 Equipe fornece atividades de brincar como parte da programação diária.

Bom: 5.1 Programação da rotina básica é flexível e individualizada para satisfazer as necessidades de cada criança (Ex.: bebês com programação individual; antecipação da hora do sono para crianças pequenas cansadas); 5.2 Programação fornece atividades em áreas internas e externas de modo equilibrado; 5.3 Brincadeiras ativas e calmas variadas para satisfazer as necessidades infantis; 5.4 Não há longos períodos de espera durante a transição entre eventos diários.

Excelente: 7.1 Equipe ajusta a programação do brincar ao longo do dia para satisfazer as várias necessidades das crianças (Ex.: muda de atividade se crianças perdem o interesse; aumenta o tempo da atividade se crianças mostram interesse); 7.2 A maioria das transições entre eventos diários ocorre de maneira suave (Ex.: material da próxima atividade já pronto para uso antes da atividade iniciar; é permitido que as crianças comam imediatamente após lavarem as mãos; transições feitas gradualmente, com poucas crianças de cada vez).

ESTRUTURA DO PROGRAMA															
30. Brincadeira livre								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2		X		7.2		X	
				3.3	X			5.3		X					
7.1. Supervisão como interação educacional (observar 2 exemplos): Uma criança bateu na outra com uma garrafa e a educadora falou com a primeira: “Se você bater com a garrafa na sua cabeça não dói? Na cabeça do outro também dói.” Uma educadora da tarde dividiu o seu grupo de crianças para uma atividade com tinta. Uma criança observando o grupo que trabalhava pediu para pintar também. A educadora providenciou o material para que ela participasse da atividade.															

Inadequado: 1.1 Ou há poucas oportunidades para atividade livre, ou a maior parte do dia é gasta com atividade livre sem supervisão; 1.2 Equipamentos, brinquedos e materiais fornecidos para a atividade livre são inadequados (Ex.: poucos brinquedos ou brinquedos em má condição).

Mínimo: 3.1 Atividade livre ocorre diariamente, tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita; 3.2 Alguma supervisão para garantir a segurança das crianças e para facilitar o brincar; 3.3 Brinquedos, materiais e equipamentos adequados estão acessíveis para a atividade livre.

Bom: 5.1 Atividade livre ocorre durante a maior parte do dia, tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita; 5.2 Equipe ativamente envolvida para facilitar as atividades das crianças ao longo do dia (Ex.: ajuda crianças a pegarem os materiais que precisam; ajuda crianças usarem os materiais que são difíceis de manusear); 5.3 Vários brinquedos e materiais e muitos equipamentos disponíveis para atividade livre.

³³ Nota do tradutor: O termo “chaotic” tem como tradução caótico mas o contexto pode nos indicar que o significado pode ser confuso ou desorganizado.

Excelente: 7.1 Supervisão usada como interação educativa (Ex.: equipe acrescenta palavras às ações das crianças; destaca características interessantes dos brinquedos); 7.2 Equipe acrescenta materiais para estimular o interesse durante a atividade livre (Ex.: pega brinquedos que não foram usados naquele dia; varia materiais; faz atividade nova com as crianças).

ESTRUTURA DO PROGRAMA															
31. Atividades em grupo								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1	X			3.1		X		5.1		X		7.1		X	
1.2	X			3.2	X			5.2		X		7.2	X		
1.3	X			3.3		X		5.3		X					

Algumas atividades são demasiadamente longas e as crianças se desinteressavam. Não há atividades alternativas; o grupo todo trabalha junto e da mesma forma. Uma professora se interessa por desenvolver uma atividade com o grupo dividido a título de experiência. Quando as crianças mostraram cansaço e desinteresse o educador chamava a atenção da criança, usava de sanção por reciprocidade (Se você não ficar bem quietinho o coelhinho não vai trazer ovo para você!!!). Algumas vezes o educador modificava a atividade, mas permanecia no mesmo espaço.

Inadequado: 1.1 Crianças geralmente têm que participar de atividades dirigidas pela equipe, mesmo quando não interessadas (Ex.: todos têm que fazer um projeto de artes ao mesmo tempo; todos são forçados a sentarem para ouvir uma história em grupo); 1.2 Atividades feitas em grupo geralmente não são apropriadas para crianças (Ex.: conteúdo muito difícil; crianças desinteressadas; atividades muito longas); 1.3 Equipe se comporta negativamente quando crianças não participam do grupo (Ex.: fica brava; manda a criança para o castigo – ver nota na p. 50).

Mínimo: 3.1 Crianças nunca são forçadas a participarem das atividades em grupo (Ex.: é permitido que as crianças deixem o grupo quando elas quiserem e façam outra coisa); 3.2 Atividades feitas em grupo geralmente são apropriadas; 3.3 Equipe geralmente é positiva e receptiva com as crianças durante as atividades em grupo.

Bom: 5.1 Equipe é flexível e ajusta a atividade conforme as crianças entram ou se afastam do grupo (Ex.: há materiais suficientes para todos que quiserem participar; abre mais espaço para os que acabaram de entrar na atividade; encerra atividade quando as crianças perdem o interesse); 5.2 Tamanho do grupo apropriado para a idade e capacidade das crianças (Ex.: grupos de 2-3 bebês de 0-11 meses; 2-5 crianças pequenas, começando a andar; 4-6 crianças de dois anos); 5.3 Atividades alternativas acessíveis para crianças que não querem participar do grupo.

Excelente: 7.1 Atividades em grupo planejadas para maximizar o sucesso das crianças (Ex.: espaço suficiente para que as crianças não fiquem aglomeradas; participação ativa é encorajada; livro grande o suficiente para que todos possam vê-lo facilmente); 7.2 Equipe satisfaz necessidades de crianças individuais para encorajar a participação (Ex.: criança que está distraída é afagada no colo do educador; uso de sinais para crianças com dificuldades auditivas).

7 – Pais e equipe

PAIS E EQUIPE															
33. Provisões para o envolvimento dos pais								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X			7.3	X		
				3.4	X			5.4	X						

Inadequado: 1.1 Não há informações escritas sobre o programa para os pais; 1.2 Pais desencorajados para observarem ou se envolverem no programa das crianças.

Mínimo: 3.1 Informações escritas sobre a administração do programa são dadas aos pais (Ex.: taxas, horários, regras de saúde para que a criança possa freqüentar o programa); 3.2 Pais e equipe compartilham algumas vezes informações sobre a criança (Ex.: recados informais; reuniões com os pais quando requeridas; algum material para os pais); 3.3 Alguma possibilidade dos pais ou outros membros da família se envolverem com o programa das crianças; 3.4 Interações entre os membros da família e a equipe geralmente são respeitadas e positivas.

Bom: 5.1 Pais são encorajados a observar o grupo da criança antes da inscrição; 5.2 Pais são conscientizados da filosofia e abordagens do programa (Ex.: manual para os pais; políticas de disciplina; descrição das atividades; reunião para orientação dos pais); 5.3 Bastante compartilhamento de informações sobre a criança entre pais e a equipe (Ex.: recados informais freqüentes; reuniões periódicas para todas as crianças; reuniões de pais; folhetos informativos; informação disponível para pais sobre saúde, segurança e desenvolvimento infantil); 5.4 Usa-se uma variedade de alternativas para encorajar o envolvimento da família no programa das crianças (Ex.: trazer lembrança de aniversário; almoçar com a criança; participação da família em refeições / festas).

Excelente: 7.1 Avaliação anual do programa pelos pais (Ex.: questionários para os pais; reuniões para avaliação em grupo); 7.2 Encaminhamento dos pais para outros profissionais, quando necessário (Ex.: para ajuda especial aos pais; para problemas de saúde da criança); 7.3 Pais envolvidos nas decisões sobre o programa juntamente com a equipe (Ex.: representantes dos pais na diretoria).

PAIS E EQUIPE															
34. Provisões para necessidades pessoais da equipe								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2	X			3.2	X			5.2	X			7.2		X	
				3.3	X			5.3	X			7.3		X	
				3.4		X		5.4	X						
				3.5			X	5.5	X						

Não foram observados intervalos e a equipe se queixou de não haver um espaço para os adultos.

Inadequado: 1.1 Não há áreas especiais para a equipe (Ex.: banheiros separados, sala de estar, sala para guardar pertences pessoais); 1.2 Equipe não tem nenhum tempo distante das crianças para satisfazer suas necessidades pessoais (Ex.: não há intervalos).

Mínimo: 3.1 Banheiros separados para a equipe; 3.2 Algum mobiliário disponível para adultos fora do

espaço destinado às crianças; 3.3 Algum espaço para guardar pertences pessoais; 3.4 Equipe tem pelo menos um intervalo diariamente; 3.5 Adaptações feitas para atender as necessidades de membros da equipe portadores de necessidades especiais que estejam trabalhando na instituição.

Bom: 5.1 Sala de estar com mobiliário apropriado para adultos, podendo também ter outra função (Ex.: escritório ou de sala de reuniões); 5.2 Espaço adequado para a equipe guardar seus pertences pessoais com segurança, quando necessário; 5.3 Diariamente, há intervalos durante a manhã e a tarde, bem como pausa para o almoço; 5.4 Equipamentos e instalações para refeições/lanches da equipe (Ex.: geladeira e equipamentos de cozinha); 5.5 Adaptações feitas para atender as necessidades de membros da equipe com necessidades especiais, mesmo não havendo nenhum no momento.

Excelente: 7.1 Área de estar separada para adultos (não é usada para outra função); 7.2 Mobiliário confortável para adultos na área de estar; 7.3 Equipe tem alguma flexibilidade para decidir quando serão os intervalos.

PAIS E EQUIPE															
35. Provisões para necessidades profissionais da equipe								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X			5.3		X					
O espaço destinado às reuniões é restrito e pouco confortável.															

Inadequado: 1.1 Não há acesso ao telefone; 1.2 Não há arquivos ou espaço para guardar materiais da equipe (Ex.: não há espaço para guardar o material necessário para preparo das atividades); 1.3 Não há espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças.

Mínimo: 3.1 Fácil acesso ao telefone; 3.2 Acesso a alguns arquivos e espaço para guardar materiais; 3.3 Algum espaço disponível para reuniões individuais durante o período de atendimento das crianças.

Bom: 5.1 Acesso a um amplo arquivo e espaço para guardar materiais; 5.2 Espaço separado para o escritório usado pela administração; 5.3 Espaço satisfatório para conferências e reuniões com grupo de adultos (Ex.: espaço usado para diversas funções, sem dificultar o agendamento das reuniões; privacidade garantida; disponibilidade de mobiliário apropriado para adultos).

Excelente: 7.1 Escritório da administração do programa bem equipado (Ex.: computador, impressora, foto-copiadora, secretária eletrônica); 7.2 Espaço na instituição para reuniões individuais ou em grupo, convenientemente localizado, confortável e separado do espaço para as atividades infantis.

PAIS E EQUIPE															
36. Interação e cooperação entre a equipe								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2		X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3	X		
3.2 Nem sempre; durante o período de observação uma educadora se mostrou muito brava, irritada e impaciente. Ao final da tarde pediu para sair para resolver problemas familiares.															
5.3 Ocorreram na medida do possível.															

Inadequado: 1.1 Não há troca de informação necessária entre os membros da equipe para atender as necessidades das crianças (Ex.: não é comunicado para o resto da equipe que uma criança foi embora

mais cedo); 1.2 *Relações interpessoais interferem nas responsabilidades da educadora (Ex.: equipe conversa entre si ao invés de cuidar das crianças, ou pessoas da equipe são secas e irritadas umas com as outras); 1.3 Obrigações não distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe (Ex.: um membro da equipe recebe a maioria das obrigações, enquanto outro está relativamente livre).*

Mínimo: 3.1 *Alguma troca de informações básicas para atender as necessidades das crianças (Ex.: todos da equipe sabem das alergias das crianças, das instruções especiais para alimentação, das informações sobre a saúde das crianças); 3.2 Interações interpessoais não interferem nas responsabilidades da educadora; 3.3 Obrigações distribuídas de maneira justa entre os membros da equipe.*

Bom: 5.1 *Diariamente, entre os membros da equipe há troca de informações sobre as crianças (Ex.: informações sobre rotinas e brincadeiras para crianças específicas); 5.2 Interação entre os membros da equipe é positiva e contribui para um ambiente caloroso e de apoio; 5.3 Responsabilidades são distribuídas de modo que tanto o cuidado como as brincadeiras ocorrem de maneira tranqüila.*

Excelente: 7.1 *Pelo menos uma vez por quinzena, a equipe que trabalha com o mesmo grupo ou no mesmo espaço, tem regularmente reuniões conjuntas, em momentos em que não se está cuidando das crianças; 7.2 Responsabilidades de cada membro da equipe são claramente definidas (Ex.: uma pessoa arruma os materiais para as atividades, enquanto outra recebe as crianças; uma pessoa arruma a sala para o sono, enquanto a outra termina de supervisionar o almoço); 7.3 Instituição promove interações positivas entre os membros da equipe (Ex.: organizando eventos sociais; encorajando a frequência do grupo em reuniões profissionais).*

PAIS E EQUIPE															
37. Estabilidade da equipe								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2		X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X			7.3		X	
1.4		X		3.4	X			5.4		X					
7.1 Nem sempre é possível, pois a dinâmica da organização do tempo não correspondeu ao que foi planejado e a demanda de atenção pontual constante faz com que o educador disponível atenda a criança em sua necessidade.															

Inadequado: 1.1 *As crianças têm que se adaptar a muitos membros da equipe sem uma pessoa constante para cuidar delas (Ex.: as crianças mudam freqüentemente de um grupo para outro, com diferentes membros da equipe; muitos membros diferentes da equipe trabalhando com um mesmo grupo; muito “vai-e-vem” da equipe); 1.2 A maioria das crianças é mudada para novos grupos mais de duas vezes por ano (Ex.: dentro do mesmo ano, as crianças mudam de grupo, passando por três turmas; grupos são freqüentemente reorganizados para atender as inscrições e o número de crianças por grupo); 1.3 Transições para novos grupos ou para novos membros da equipe são abruptas e sem preparação das crianças (Ex.: não há momentos para que as crianças conheçam o novo membro da equipe antes da mudança; não há momentos para tornar mais fácil uma nova programação ou espaço); 1.4 Uso freqüente de substitutos que não conhecem as crianças ou o programa.*

Mínimo: 3.1 *Permanência de 1-2 membros da equipe que cuidam do grupo todos os dias (Ex.: educador principal sempre presente com os diferentes assistentes; o educador principal e o assistente organizam a*

programação de modo que pelo menos um deles esteja sempre presente); 3.2 Raramente se muda as crianças para novo grupo ou novo membro da equipe mais que duas vezes por ano; 3.3 Algumas medidas para facilitar as transições das crianças para um novo grupo ou membro da equipe; 3.4 São raros os substitutos que não conhecem o programa ou as crianças e, raramente, eles ficam responsáveis pelo grupo.

Bom: 5.1 Poucas pessoas (2-3). Trabalham com as crianças, além dos membros fixos da equipe (Ex.: número de voluntários ou estagiários é limitado; o mesmo “eventual”³⁴ trabalha com o grupo constantemente); 5.2 Crianças geralmente ficam com o mesmo membro da equipe e com o mesmo grupo por pelo menos um ano; 5.3 Orientação para um novo grupo ou para um novo membro da equipe ocorre gradualmente e com um adulto familiar presente (Ex.: educador familiar vai com a criança ao novo grupo durante pequenos períodos de atividade durante várias semanas; visita dos pais com a criança à nova sala; novo membro da equipe trabalha no grupo junto com o membro familiar, antes de este deixar o grupo); 5.4 Um grupo estável de substitutos familiarizados com as crianças e com o programa está sempre à disposição.

Excelente: 7.1 Um membro da equipe é responsável por um pequeno grupo de crianças (Ex.: a maioria das rotinas acontece com o membro da equipe preferido da criança; o adulto responsável pela criança planeja as atividades e se comunica com os pais); 7.2 Há a possibilidade de a criança permanecer com a mesma pessoa e no mesmo grupo por mais de um ano; 7.3 Há número suficiente de funcionários, de modo que só membros da equipe são usados como substitutos (Ex.: “volantes” disponíveis para uso como substitutos sem comprometer a razão “número de adultos para número de crianças”).

PAIS E EQUIPE														
38. Supervisão e avaliação da equipe							1 2 3 4 5 6 7							
S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
		X	3.1	X			5.1	X			7.1	X		
		X	3.2	X			5.2	X			7.2	X		
							5.3	X			7.3	X		
							5.4	X						

Inadequado: 1.1 Não há supervisão da equipe; 1.2 Não há retorno ou avaliação sobre o desempenho da equipe.

Mínimo: 3.1 Alguma supervisão da equipe (Ex.: diretor observa informalmente; observação feita no caso de uma reclamação); 3.2 Algum retorno sobre o desempenho da equipe.

Bom: 5.1 É feita observação anual para subsidiar a supervisão; 5.2 Avaliação escrita do desempenho é compartilhada com a equipe pelo menos uma vez por ano; 5.3 Aspectos positivos da equipe, assim como áreas que precisam ser melhoradas, são identificados na avaliação; 5.4 Ações são desenvolvidas para implementar as recomendações da avaliação (Ex.: treinamento para melhorar o desempenho; compra de novos materiais, se necessário).

Excelente: 7.1 Membros da equipe fazem auto-avaliação; 7.2 Observações e retornos freqüentes são dados à equipe, além da observação anual; 7.3 Retorno da supervisão é dado de maneira construtiva e com apoio.

³⁴ Nota do tradutor: “Eventual” é um membro da equipe que desenvolve diferentes atividades nas instituições, substituindo o educador que se ausentou inclusive.

PAIS E EQUIPE															
39. Oportunidades para crescimento profissional								1 2 3 4 5 6 7							
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X		
				3.3	X			5.3	X			7.3			X
								5.4	X						
5.1 Depende da receptividade do membro da equipe para dialogar sobre uma crítica/sugestão.															
5.2 A equipe conta com poucos dias para formação em serviço.															

Inadequado: 1.1 Não é oferecido para a equipe orientação ou treinamento em serviço; 1.2 Não há reuniões com a equipe.

Mínimo: 3.1 Alguma orientação para novos membros da equipe, antes de trabalhar com as crianças, incluindo procedimentos de emergência, segurança e saúde; 3.2 É oferecido algum treinamento em serviço; 3.3 Algumas reuniões com a equipe para resolver assuntos administrativos.

Bom: 5.1 Orientação minuciosa para novos membros da equipe, incluindo interação com crianças e pais, métodos de disciplina, atividades apropriadas; 5.2 Equipe deve participar regularmente dos treinamentos em serviço (Ex.: participar em oficinas na comunidade; palestrantes convidados e vídeos usados para capacitação dentro da instituição); 5.3 Reuniões mensais com a equipe incluem atividades para crescimento profissional; 5.4 Algum material para consulta profissional disponível dentro da instituição (Ex.: livros, revistas, ou outros materiais sobre desenvolvimento infantil, sensibilização cultural e atividades de sala; os materiais podem ser retirados da biblioteca).

Excelente: 7.1 Equipe tem apoio para participar de cursos, conferências ou oficinas que não são oferecidos pela instituição (Ex.: horários liberados; despesas com viagens e inscrições); 7.2 Boa biblioteca profissional, na instituição, contendo materiais atuais sobre vários assuntos relacionados à infância; 7.3 Exige-se continuidade dos estudos dos membros da equipe que tenham menos que o grau universitário (ex.: trabalhando por meio GED, CDA, AA) - NA permitido.

ANEXO D - Centro de educação infantil (Administração Direta) - CEI Direta e CEU CEI

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (ADMINISTRAÇÃO DIRETA) - CEI DIRETA E CEU CEI

