



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

TAGMA ANGÉLICA NILSON BECKER

**AVALIAÇÃO EXTERNA COMO FERRAMENTA CONTRIBUTIVA DA
QUALIDADE DO ATENDIMENTO NOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2020

TAGMA ANGÉLICA NILSON BECKER

**AVALIAÇÃO EXTERNA COMO FERRAMENTA CONTRIBUTIVA DA
QUALIDADE DO ATENDIMENTO NOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de
Mestra em Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Zanella

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Becker, Tagma Angélica Nilson
AVALIAÇÃO EXTERNA COMO FERRAMENTA CONTRIBUTIVA DA
QUALIDADE DO ATENDIMENTO NOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS / Tagma Angélica Nilson
Becker; orientadora, Andreia Zanella, 2020.
173 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-
Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação externa.
3. Educação infantil. 4. Melhoria da qualidade. 5. ITERS-R.
I. Zanella, Andreia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.
III. Título.

TAGMA ANGÉLICA NILSON BECKER

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO FERRAMENTA CONTRIBUTIVA DA
QUALIDADE DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Andrea Cristina Konrath, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^o Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger, Dr.^a

Prefeitura Municipal de Florianópolis

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.

Coordenação do Programa de Pós Graduação

Prof.^a Andreia Zanella, Dr.^a

Orientadora

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família, em especial aos meus pais, Alfredo (*in memoriam*) e Vera, que sempre priorizaram meus estudos, apoiando e motivando em todos os momentos.

Ao Loreni, meu marido, pela paciência, sempre me apoiando, incentivando, compreendendo... Enfim, estivestes sempre junto e ao meu lado.

À minha filha Amanda, que sempre me ajudou quando precisei, sendo parceira, trocando ideias, conversando sobre a pesquisa, dando o apoio e incentivo tão fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Às diretoras da Rede Municipal de Florianópolis, que me acolheram, receberam-me de braços abertos e participaram com contribuições importantes ao responderem o questionário, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Andreia Zanella, minha orientadora, que contribuiu com discussões, questionamentos, leituras cuidadosas. Sua calma e leveza tornou esse caminhar mais suave e tranquilo.

À professora Patrícia de Sá Freire, que orientou e ajudou, no início desta pesquisa, a definir o tema e os objetivos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (PPGMGA), Alexandre, Adriano, Dalton, Fernando, Dilvo, Silvia, Marcelo, Andreia, Lizandra, Silvana, pela acolhida nas disciplinas, pelo empenho e dedicação nas aulas, nos desafiando e mostrando novas possibilidades.

À equipe da Diretoria de Gestão Escolar, que incentivou, torceu e apoiou essa nova etapa de estudos e aprofundamentos.

Aos amigos da turma MGA/2018, Dirce, Paulo, Cida, Leize, André, Romilson, Claudia, Emiliana, Vivian, Petterson, Kauê, Adriana, Mariane, Diego, Leonardo, Regina, Renan e Nathalia, com os quais compartilhei angústias, ansiedades, conquistas e muitos conhecimentos.

À professora Nívia Barros Escouto e às supervisoras Dirce Guerres Zucco e Maria Cristina Joenck Freire, que fizeram contribuições riquíssimas no desenrolar da pesquisa.

Às minhas amigas, que mesmo distantes sempre enviaram vibrações positivas.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente nas minhas reflexões, estando presentes nos momentos de angústias, euforias, de mudanças e descobertas.

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

(Amyr Klink)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o estudo da qualidade do atendimento nos Núcleos de Educação Infantil (NEI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. No ano de 2015, a RME de Florianópolis passou por uma avaliação censitária executada pela Secretaria Municipal de Educação, sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, que investigou a qualidade do atendimento em Núcleos de Educação Infantil, a qual foi conduzida utilizando as escalas americanas ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*), para crianças em idade de creche, e ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*), para crianças em idade de pré-escola. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as ações propostas e executadas pelos Núcleos de Educação Infantil da RME de Florianópolis após a devolutiva dos resultados da avaliação externa ITERS-R realizada em 2015, bem como diagnosticar a situação atual desses núcleos quanto à qualidade do atendimento para as crianças dessa faixa etária. Partindo do pressuposto de que a avaliação da Educação Infantil não deve ser concedida como um fim, mas como um meio, uma forma de orientar intervenções de melhoria da qualidade dos ambientes no atendimento das crianças, desenvolveu-se um instrumento de pesquisa em forma de questionário que possibilitou tanto conhecer a situação atual dos núcleos nos diferentes itens propostos, bem como conhecer os processos e ações de melhoria desenvolvidos após a devolutiva dos resultados da avaliação. O questionário, composto por 27 indicadores, foi elaborado tendo como base a literatura e os documentos oficiais que norteiam a qualidade da Educação Infantil no Brasil, sendo validado por especialistas da área e aplicado nos mesmos NEIs da RME de Florianópolis que passaram pela avaliação em 2015, sendo respondido voluntariamente pelas diretoras das unidades. Os resultados foram apresentados discutidos por meio de análises descritivas, tanto para as questões objetivas quanto para as discursivas, os quais revelaram que, após a devolutiva da avaliação de 2015, os núcleos propuseram e executaram uma série de melhorias com vistas a qualificar o atendimento.

Palavras-chave: Avaliação Externa. ITERS-R. Educação Infantil. Melhoria da qualidade.

ABSTRACT

This research focuses on the study of the quality of care in the Early Childhood Education Centers of the Municipal Education Network (RME) of Florianópolis. In 2015, the RME of Florianópolis underwent a census assessment carried out by the Municipal Department of Education, under technical advice from the Carlos Chagas Foundation, which investigated the quality of care in Early Childhood Education Centers. This assessment was conducted using the American ITERS-R (Infant/ Toddler Environment Rating Scale-Revised) scales, for children of daycare age, and ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised), for children of pre-school age school. This study aims to analyze the actions proposed and carried out by the Children's Education Centers of RME in Florianópolis after returning the results of the external ITERS-R evaluation carried out in 2015, as well as to diagnose the current situation of the Children's Education Centers in relation to the quality of care for children of this age group. Based on the assumption that the assessment of Early Childhood Education should not be granted as an end, but as a means, a way of guiding interventions to improve the quality of environments in the care of children, a research tool in the form of a questionnaire was developed. which made it possible both to know the current situation of the nuclei in the different proposed items, as well as to know the improvement processes and actions developed after returning the results of the evaluation carried out in 2015. The questionnaire, consisting of 27 indicators, was developed based on the literature and official documents that guide the quality of early childhood education in Brazil. The questionnaire was validated by specialists in the area and applied in the same Centers for Early Childhood Education in the RME of Florianópolis, which underwent the assessment in 2015, and was answered voluntarily by the units' directors. The results were presented discussed by means of descriptive analyzes, both for objective and discursive questions, which revealed that, after returning the 2015 assessment, the centers proposed and executed a series of improvements in order to qualify the service.

Keywords: External Evaluation 1. ITERS-R 2. Childhood education 3. Quality improvement 4.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média Geral e por subescala do município de Florianópolis na escala ITERS-R .	65
Gráfico 2 - Gráfico representando as médias alcançadas por cada unidade na avaliação da qualidade.....	65
Gráfico 3 - Distribuição das unidades por faixas de desempenho, representadas por porcentagem.....	66
Gráfico 4 - Questão 1 sobre situação atual sobre a Infraestrutura.....	86
Gráfico 5 - Ações de melhoria em relação à Infraestrutura.....	87
Gráfico 6 - Questão 2 sobre o tamanho das salas versus o número de crianças.....	88
Gráfico 7 - Ações de melhoria em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos	88
Gráfico 8 - Situação atual relacionada às Questões 3, 4, 5, 6 e 7.....	89
Gráfico 9 - Ações de melhorias em relação aos espaços educativos.....	89
Gráfico 10 - Ações de melhorias em relação aos móveis, sua segurança e estado de conservação	90
Gráfico 11 - Ações de melhoria em relação à disponibilidade de materiais para relaxamento e conforto.....	91
Gráfico 12 - Ações de melhoria em relação à possibilidade de os bebês terem contato com materiais usados com intencionalidade pedagógica	92
Gráfico 13 - Ações de melhoria em relação à possibilidade de os bebês circularem em diferentes espaços.....	93
Gráfico 14 - Resultado das Questões 8, 9, 10, 11, 12 e 13 da Dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal que trata da situação atual dos NEIMs	96
Gráfico 15 - Ações de melhorias em relação aos treinamentos e às palestras oferecidas para os profissionais incluindo boas práticas de higiene	97
Gráfico 16 - Ações de melhoria em relação ao planejamento para os momentos do sono	97
Gráfico 17 - Ações de melhoria referentes à adoção de procedimentos sanitários adequados à hora do sono.....	98
Gráfico 18 - Ações de melhoria concernentes ao incentivo da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal	99
Gráfico 19 - Ações de melhoria referente à qualidade da oferta das refeições	100
Gráfico 20 - Ações de melhoria em relação às práticas de intervenção na segurança das crianças	101

Gráfico 21 - Situação atual relacionada às Questões 14 e 15 da dimensão falar e compreender	104
Gráfico 22 - Ações de melhorias sobre disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês.....	104
Gráfico 23 - Ações de melhorias em relação aos diálogos na conversa com as crianças, estimulando o falar e compreender.....	105
Gráfico 24 - Situação atual sobre as questões da dimensão Atividades.....	108
Gráfico 25 - Ações de melhorias em relação à divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal.....	109
Gráfico 26 - Ações de melhorias em relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados.....	110
Gráfico 27 - Ações de melhorias em relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta	111
Gráfico 28 - Ações de melhorias em relação a oportunizar às crianças vivências que as aproximam da natureza.....	112
Gráfico 29- Ações de melhorias em relação à disponibilidade de recursos midiáticos	113
Gráfico 30 - Ações de melhorias em relação à disponibilidade de materiais que apresentam diversidade cultural, que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos.....	113
Gráfico 31 - Situação atual relacionada às Questões 22 e 23 da dimensão Interação.....	115
Gráfico 32 - Ações de melhorias em relação à interação criança/criança e criança/adulto....	116
Gráfico 33 - Ações de melhorias em relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos.....	117
Gráfico 34 - Situação atual relacionada às Questões 24, 25, 26 e 27 da dimensão Estrutura do Programa.....	118
Gráfico 35 - Ações de melhorias em relação à organização da rotina presente no planejamento dos professores	119
Gráfico 36 - Ações de melhorias em relação a oportunizar atividades livres	120
Gráfico 37 - Ações de melhorias em relação a respeitar o tempo e o espaço das crianças	121
Gráfico 38 - Ações de melhorias em relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Escala Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R).....	53
Quadro 2 - Indicadores da Qualidade da Educação Infantil.....	72
Quadro 3 - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.....	73
Quadro 4 - As dimensões propostas pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014)	74
Quadro 5 - Indicadores e questões sobre dimensão Espaço e Mobiliário	76
Quadro 6 - Indicadores e questões referentes à dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal	77
Quadro 7 - Indicadores referentes à dimensão Falar e Compreender.....	79
Quadro 8 - Indicadores referentes à dimensão Atividades	79
Quadro 9 - Indicadores referentes à dimensão Interação	81
Quadro 10 - Indicadores referentes à dimensão Estrutura do Programa	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala Infant/Toddler Enviroment Rating Scale (ITERS-R)	46
Tabela 2 - Relação do número de crianças e profissionais.....	56
Tabela 3 - Regiões visitadas, número de unidades e número de grupos avaliados.	62
Tabela 4 - Resultados 59 unidades avaliadas, mostrando as pontuações recebidas em cada subescala.....	63
Tabela 5 - Distribuição da Frequência de itens que, segundo as diretoras, não estão de acordo com os padrões básicos de infraestrutura	86
Tabela 6 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos padrões básicos de Infraestrutura.....	87
Tabela 7 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos	88
Tabela 8 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos espaços educativos.....	90
Tabela 9 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos móveis, sua segurança e estado de conservação	91
Tabela 10 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilidade de materiais para relaxamento e conforto.....	92
Tabela 11 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à possibilidade de os bebês terem contato com materiais usados com intencionalidade pedagógica.....	93
Tabela 12 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à possibilidade de os bebês circularem em diferentes espaços	94
Tabela 13 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos treinamentos e às palestras oferecidas aos profissionais que atendem crianças bem pequenas	97
Tabela 14 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos momentos da hora do sono	98
Tabela 15 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias referentes à adoção de procedimentos sanitários adequados para a hora do sono	99
Tabela 16 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias sobre incentivo à participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal.....	100

Tabela 17 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias da qualidade da oferta das refeições.....	101
Tabela 18 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias para intervenção na segurança das crianças	102
Tabela 19 - Distribuição da Frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês	105
Tabela 20 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender	106
Tabela 21 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias sobre a divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal.....	109
Tabela 22 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados	110
Tabela 23 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta.....	111
Tabela 24 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação a oportunizar às crianças vivências que as aproximam da natureza	112
Tabela 25 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias na disponibilidade de recursos midiáticos.....	113
Tabela 26 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias na disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças	114
Tabela 27 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à interação criança/criança e criança/adulto.....	116
Tabela 28 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos ...	117
Tabela 29 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias da organização da rotina presente no planejamento dos professores	119
Tabela 30 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação a oportunizar atividades livres	120
Tabela 31 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à respeitar o tempo e o espaço das crianças	121
Tabela 32 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas.....	122

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Descrição resumida de um item da subescala Espaço e Mobiliário e alguns de seus indicadores.....	47
Figura 2 – Notas de esclarecimento referente aos itens da Figura 2	48
Figura 3 – Fases de detalhamento para aplicação do instrumento ITERS-R em Florianópolis, SC	53
Figura 4 – Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Norte, Leste e Continental ..	58
Figura 5 – Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Central e Sul.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASQ	<i>Ages and Stages Questionnaires</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition
EI	Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERS	Infant Toddler Environment Rating Scale Revise Edition
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
ONG	Organização não Governamental
PDCA	Planejar, Executar, Controlar e Agir
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
PPGMGA	Programa de Pós Graduação Métodos e Gestão da Avaliação
QIAS	<i>Quality Improvement Accreditation System</i>
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCM	Teoria Clássica de Medidas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 QUESTÃO DA PESQUISA	22
1.2 JUSTIFICATIVA.....	22
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo geral.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	24
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	26
2.2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.2.1 Iniciativas governamentais para a avaliação da qualidade da Educação Infantil	34
2.2.2 A avaliação da qualidade da Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas	38
2.3 A ESCALA DE AVALIAÇÃO ITERS-R.....	44
3 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.2 PRINCIPAIS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO REALIZADA EM 2015 NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS USANDO A ESCALA ITERS-R.....	62
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	67
4.1.1 Quanto à natureza	67
4.1.2 Quanto à abordagem	67
4.1.3 Quanto aos objetivos.....	68
4.1.4 Quanto aos procedimentos	69
4.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	69
4.3 BUSCA SISTEMÁTICA NA LITERATURA.....	70
4.4 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DA PESQUISA	71
4.4.1 Indicadores da Qualidade da Educação Infantil	71
4.4.2 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	72

4.4.3 Campos para monitoramento da Educação Infantil sugeridos pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014)	73
4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	75
4.5 POPULAÇÃO-ALVO E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	82
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
5.1 PERFIL DAS RESPONDENTES.....	84
5.2 RESPOSTAS E DISCUSSÕES QUANTO À SITUAÇÃO ATUAL E ÀS AÇÕES DE MELHORIAS DESENVOLVIDAS	84
5.2.1 Dimensão Espaço e Mobiliário	85
5.2.2 Dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal.....	95
5.2.3 Dimensão Falar e Compreender.....	103
5.2.4 Dimensão Atividades	107
5.2.5 Dimensão Interação.....	115
5.2.6 Dimensão Estrutura do Programa.....	118
6 À GUIA DE CONCLUSÃO.....	124
6.1 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	128
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - Questionário para perfil do diretor	137
APÊNDICE B.....	139
ANEXO A.....	158

1 INTRODUÇÃO

Ao estudar a história voltada à primeira infância, percebe-se que nos últimos 20 anos houve significativas transformações vinculadas a condicionantes sociais, educacionais e legais, determinando novas diretrizes e parâmetros de atuação. Essas transformações acarretaram na necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional das instituições de Educação Infantil, principalmente, daquelas voltadas para o atendimento de crianças vulnerabilizadas pela situação de pobreza, pois a sua abrangência, além da esfera do Bem-Estar e Assistência Social, alcançou a da Educação, tendo esta um papel primordial.

No Brasil, houve uma expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em idade de creche e pré-escola, a qual esteve relacionada a fatores históricos e políticos, dentre eles, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a urbanização acelerada, que ocasionaram o fortalecimento dos movimentos de luta por creches.

As creches e pré-escolas, que sempre atuaram no âmbito da Assistência Social, ao assumirem, prioritariamente, o caráter educativo, continuam mantendo suas especificidades perante as características sociais e econômicas da população por elas atendidas. Porém, esse fato não as afasta das diretrizes, objetivos e metas que emergem dessa nova visão, tendo em vista uma política de Educação Infantil que abrange as crianças, independentemente de classe social.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado, da família e da sociedade, conforme o seu Art. 227 (BRASIL, 1988). Dessa maneira, cabe ao Estado oferecer creches e pré-escolas para legitimar esse direito, como estabelece o Art. 208 da carta magna:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado no ano 2000, definiu metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional e também estabeleceu padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, respeitando as diversidades regionais, assegurando o atendimento das

características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo (BRASIL, 2001).

Documentos como a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, começam a abordar uma nova concepção de criança, enxergando-a como um ser histórico social, que merece ser educada e que necessita de cuidados (BRASIL, 1988, 1990). A partir disso, políticas públicas educacionais surgiram com o intuito de contribuir para a melhoria da educação, garantir o acesso de todos a instituições de ensino, oferecer uma educação de qualidade, observando e respeitando o desenvolvimento das crianças.

Em 2006, ocorreu o lançamento da *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos a educação*, que definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006a). Ainda nesse mesmo ano, foram publicados em dois volumes os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b). Esses documentos têm como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação infantil.

Apesar de existirem Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições de Educação Infantil os têm implementado parcialmente. Nos últimos anos, houve uma expansão da oferta de Educação Infantil, mas nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados.

Embora exista o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado no Brasil desde o início da década de 1990 pelo Governo Federal, com o propósito de promover a qualidade da educação, o mesmo não contempla a Educação Infantil, uma das etapas da Educação Básica, como prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1988, 1996).

Uma perspectiva de superação dessa lacuna ganha respaldo com o PNE, que define os rumos da educação brasileira de 2014 a 2024, estabelecido por meio da Lei nº 13.005, de junho de 2014, que prevê a implantação da avaliação da Educação Infantil “A ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

Conforme mencionado, o PNE prevê a avaliação da Educação Infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade, iniciativa esta que pode se constituir como um ponto de partida para alterar o quadro de precariedade do atendimento.

As primeiras experiências com o intuito de aferir a qualidade da Educação Infantil começaram a ser realizadas no Brasil a partir de 2009. A Rede Municipal de Florianópolis, objeto de estudo desta pesquisa, fez parte de duas experiências avaliativas, uma em 2009, feita por amostragem, e outra conduzida de maneira censitária em 2015.

No ano de 2009, a avaliação foi realizada através de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os dados foram coletados em 147 instituições de Educação Infantil, de seis capitais brasileiras, incluindo Florianópolis, com o uso de escalas americanas ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised*), para crianças com faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses, e ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale - Revised*), para crianças com faixa etária de 2 anos e 7 meses a 5 anos. Ambas as escalas possuem o intuito de avaliar ambientes de Educação Infantil e estão divididas em sete subescalas. Os principais resultados revelaram que as creches e pré-escolas apresentavam, de maneira geral, níveis de qualidade insatisfatórios. Os níveis de qualidade mais comprometidos foram observados nas subescalas de avaliação relacionadas às *Atividades*, às *Rotinas de Cuidado Pessoal* e à *Estrutura do Programa*.

Na avaliação conduzida em 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, dispendo de financiamento do BID, contratou a equipe FCC para desenvolver um estudo a nível de rede municipal, fazendo uso das mesmas escalas americanas, a ITERS-R e a ECERS-R. Participaram dessa avaliação todas as unidades que faziam parte da rede municipal quando a avaliação foi conduzida. No ano de 2016, os primeiros resultados apurados pela FCC demonstraram que havia variações no nível de qualidade do atendimento das unidades educativas, existindo unidades em que os resultados apontaram o comprometimento da qualidade, estando num nível de qualidade mínimo, e unidades que receberam pontuações mais elevadas. De maneira geral, as áreas que apresentaram maior comprometimento da qualidade estavam relacionadas às subescalas *Atividades* e *Rotinas de Cuidado Pessoal*.

Para cada uma das unidades foram disponibilizados os seus resultados específicos em todo item avaliado, apoiando os gestores na tomada de decisões e no delineamento de ações, a fim de superar deficiências existentes nos Núcleos administrados por eles.

É importante que a avaliação não seja concedida como um fim, mas como um meio, contribuindo de forma diagnóstica, a ser incorporada pela gestão como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade. Para Luckesi (2012, p. 431), “[...] a avaliação não tem como objetivo somente aparecer como uma

pesquisa e sua função não é apenas criar um ranking das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria”.

1.1 QUESTÃO DA PESQUISA

Os processos avaliativos das organizações, de acordo com Chianca, Marino e Shiesari (2001), associam-se a uma forma de gestão da qualidade. Nesse sentido, a “Gestão é a forma pela qual a organização estabelece estratégias, prioriza as ações, define e alcança os objetivos para solucionar com propriedade as ações antes priorizadas” (MARANHÃO, 2009, p. 16).

Assim, a presente pesquisa analisa, especificamente, se os resultados apresentados pela avaliação externa ITERS-R (para crianças com faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses), realizada em 2015, na Rede Municipal de Florianópolis, possibilitaram a reflexão e a discussão sobre a qualidade do atendimento, podendo se reverter em aplicações práticas capazes de servir como uma orientação para intervenções nos Núcleos de Educação Infantil, já que os resultados da escala forneceram uma visão geral do atendimento oferecido às crianças em cada grupo e seus indicadores de qualidade possibilitaram identificar quais aspectos do atendimento necessitavam de melhorias.

Nesse contexto, deseja-se saber: Os resultados da avaliação externa possibilitaram a reflexão e a discussão sobre a qualidade do atendimento, podendo se reverter em aplicações práticas capazes de servir como um norte para intervenções nos Núcleos de Educação Infantil?

1.2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Avaliação externa como ferramenta contributiva da qualidade dos Núcleos de Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis” está relacionada a quatro fatores: 1) o alinhamento aos objetivos do Programa de Pós-Graduação, dentro da linha de Gestão em Avaliação, que se caracterizam pela pesquisa e desenvolvimento de metodologias em avaliação e geração de conhecimento a partir dos resultados das avaliações e para melhoria do atendimento na Educação Infantil; 2) a existência de uma lacuna na literatura, percebida após o levantamento e análise dos artigos, teses e dissertações que tratam da temática. Na análise da literatura, verificou-se que há muitos estudos sobre avaliação da

Educação Infantil. Entretanto, nenhum deles considerou a avaliação externa como ferramenta contributiva da qualidade; 3) a relevância que o estudo pode trazer de forma teórica e metodológica para a academia; 4) do ponto de vista da contribuição prática, visa ampliar o debate e o uso da avaliação externa não só como ferramenta de diagnóstico, mas como estratégia para a melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil do município de Florianópolis.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as ações propostas e executadas pelos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis após a devolutiva dos resultados da avaliação externa realizada em 2015, quanto à melhoria da qualidade do atendimento.

1.3.2 Objetivos específicos

- Descrever a avaliação de larga escala ITERS-R aplicada nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis em 2015 e seus principais resultados.
- Elaborar, com base em uma revisão de literatura, um instrumento que possibilite monitorar a situação atual da Educação Infantil, bem como identificar como a avaliação externa contribuiu para a melhoria da qualidade do atendimento nos Núcleos de Educação Infantil.
- Identificar as melhorias nos processos e ações realizadas pelos Núcleos de Educação Infantil com base nos resultados da avaliação externa.
- Diagnosticar a situação atual dos Núcleos de Educação Infantil quanto à qualidade do atendimento e identificar aspectos que ainda precisam ser melhorados.

1.4 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esta pesquisa se centra na avaliação realizada na Rede Municipal de Florianópolis, em 2015, utilizando a escala ITERS-R para crianças com faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses. A escolha pela faixa etária de creches ocorreu por se tratar de um grupo da Educação Infantil que conta com menores investimentos, principalmente, em relação à infraestrutura. Essa precariedade afeta negativamente o atendimento às crianças, conforme afirmam Campos; et al (2006, p. 117):

As creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições [...].

Ressalta-se que o ponto focal desta investigação não é reaplicar a escala de avaliação ITERS-R nos Núcleos de Educação Infantil, mas, sim, identificar, através de um questionário a ser respondido pelas diretoras dos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs), quais foram as contribuições que a avaliação realizada em 2015 trouxe para a rede municipal, como também monitorar a situação atual dos núcleos em itens apresentados como críticos. Por essa razão, não foi usada apenas a escala ITERS-R como referência para propor o questionário.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Feitas essas considerações iniciais, apresenta-se a estrutura da Dissertação, a qual está organizada em seis capítulos. Este primeiro capítulo introdutório contextualizou o tema desta pesquisa, como também trouxe a questão a ser investigada, a justificativa, os objetivos geral e específicos, a delimitação do tema e como o trabalho se estrutura.

O segundo capítulo traz uma visão histórica sobre a Educação Infantil e o conceito de qualidade nessa etapa da educação. Na sequência, com base em documentos oficiais e estudos acadêmicos, são apresentadas as iniciativas para a avaliação da Educação Infantil no Brasil. Por fim, é apresentado com maior detalhe o instrumento de avaliação ITERS-R.

O terceiro capítulo trata das características da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e do resumo dos resultados da avaliação ITERS-R, apontados pela pesquisa censitária de 2015.

O quarto capítulo aborda sobre os procedimentos metodológicos. Inicialmente, apresenta a classificação da pesquisa, as etapas envolvidas e o detalhamento da busca sistemática na literatura. Em seguida, é apresentado o questionário utilizado para coleta dos dados e a metodologia utilizada. Por fim, é detalhada a população-alvo e os procedimentos para a coleta dos dados.

O quinto capítulo se dedica aos resultados desta investigação, trazendo o perfil dos respondentes, as respostas dadas pelas diretoras ao instrumento de pesquisa quanto à situação atual e às ações de melhoria desenvolvidas dentro dos Núcleos de Educação Infantil.

Para finalizar esta Dissertação, o sexto capítulo traz as algumas reflexões sobre a pesquisa, as suas contribuições e as sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo falaremos sobre a evolução histórica da Educação Infantil e o conceito de qualidade nessa etapa da educação. Na sequência, com base em documentos oficiais e estudos acadêmicos, são apresentadas as iniciativas para a avaliação da Educação Infantil no Brasil, e por fim, de forma mais detalhada será apresentado o instrumento de avaliação ITERS-R.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Estudar a História da Educação Infantil nos permite estabelecer relações com a história da infância e da criança, a qual nos revela que as creches e os jardins de infância foram constituídos, inicialmente, como instituições de cuidado e, somente mais tarde, como instituições de ensino.

A Educação Infantil surgiu na Europa com a Revolução Industrial e com o Capitalismo. No Brasil, até o século XIX praticamente não existiam instituições destinadas à educação das crianças pequenas. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país à época, era muito forte a concepção de que eram as mães que deveriam cuidar e educar seus filhos. Oliveira (2007, p. 91) ressalta que “[...] famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco”. Na zona urbana, os bebês abandonados pelas mães, por vezes, filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social ou famílias com condições precárias, eram recolhidos e encaminhados para as “rodas de expostos” existentes em algumas cidades do Brasil desde o século XVIII (MARCILIO, 1997).

A Roda dos Expostos marca a história das instituições de assistência à infância, primeira iniciativa de assistencialismo. Era um local onde as crianças indesejadas eram deixadas, sem que ninguém soubesse sua identidade:

No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Expostos, que recebiam bebês deixados na Roda, mantendo no anonimato o autor ou a autora do abandono. Até o século XIX, outras dez Rodas dos Expostos surgiram no país, tendo o sistema persistido até meados do século XX. (MARCILIO, 1997, p. 52).

O surgimento desses espaços de acolhimentos foi de grande importância para a sociedade, já que, de acordo com Oliveira (2007), esse caráter assistencialista de cuidados tinha por finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais, oferecer alimentação, abrigo e segurança. A princípio, esses locais visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção tratava a criança como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais não tinham formação e sua atuação era restrita aos cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, a infância não era vista como uma fase de fragilidade, considerando que a criança tinha uma atenção especial somente no início da vida, mas, sim, como diferente do adulto apenas no tamanho e na força e o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

O surgimento das instituições de Educação Infantil se deu na Europa em meados do século XIX, após a Revolução Industrial, logo ocorreram mudanças na sociedade, houve uma expansão da urbanização e o sistema capitalista estava se consolidando com o processo de industrialização.

O deslocamento da mulher do local de moradia para o local de trabalho gerou novos conflitos para a estrutura familiar tradicional, que acreditava no papel da mãe para educar os filhos. Para solucionar o problema gerado pela entrada da mulher no mercado de trabalho, uma vez que não caberia mais a mãe educar e cuidar dos filhos, medidas emergenciais foram tomadas, como a proposta de que outras mulheres cuidariam dessas crianças em troca de dinheiro, as quais foram denominadas como as “fazedoras de anjos”, pois devido às condições precárias de higiene, muitas das crianças morriam.

Somente por meio da Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, que surgiram os asilos (creches) no Brasil, com a finalidade de educar as crianças nos moldes disciplinadores dos franceses. As crianças que compunham esses asilos eram filhos de operários. Kuhlmann Júnior (1999, p. 82) assevera que “A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”.

Durante o período republicano, as creches se proliferaram, porém, sem nenhum tipo de fiscalização. Assim, nessa época, as crianças eram atendidas em condições precárias e desfavoráveis:

O estabelecimento que visitei é uma espécie de creche, onde os operários depositam seus filhos enquanto permanecem nas fábricas. No fim do dia, a proprietária da creche recebe de 100 ou 200 réis de cada pai pelos filhos albergados.... A péssima instalação da creche, a promiscuidade anti-higiênica de 30 crianças, quase todas com menos de 5 anos, as fisionomias esqueléticas daqueles pequenos mal alimentados, a atitude insensível do vigilante, tudo isso provocou em meu espírito algumas considerações sobre os benefícios que produziria a instalação de Creches nas vizinhanças das fábricas... (KISHIMOTO, 1986, p. 39).

Apesar dos maus tratos que as crianças recebiam nos períodos em que permaneciam nas creches, devido à má formação das pessoas responsáveis por elas e das condições precárias de assistencialismo, essa era uma das únicas opções que os pais encontravam para deixar as crianças enquanto trabalhavam.

No entanto, na segunda metade do século XIX, as instituições de Educação Infantil começam a ser difundidas no âmbito internacional. Em nosso país, então, são criados os primeiros jardins de infância privados: no ano de 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo.

Em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, o jornal científico, literário e ilustrado, chamado *A Mãe de Família*, divulgou a presença de creches em nosso país. No artigo intitulado *A Creche*, escrito pelo médico da Casa dos Expostos, Dr. Kossuth Vinelli (1879 *apud* CIVILETTI, 1991), relatava uma peculiaridade da creche popular, pois, diferentemente das creches implantadas na França e demais países europeus para o cuidado dos filhos das mães operárias, no Brasil, ela teria sido fundada para o acolhimento dos filhos das empregadas domésticas. De acordo com o médico, “[...] a creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, domésticas, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio” (VINELLI, 1879 *apud* CIVILETTI, 1991, p. 36).

De acordo com Kuhlmann Júnior (1999), em 13 de novembro de 1896, foi fundada a primeira instituição brasileira de Educação Infantil com vínculo ao setor fabril. A creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado, situada na cidade do Rio de Janeiro, atendia com condições ainda precárias, pois possui apenas 20 leitos para crianças, mas recebia cerca de 40, e assegurava, ainda, que as lactentes fossem amamentadas pelas mães.

Posteriormente, foram fundados os jardins de infância públicos destinados para a elite social brasileira, os quais possuíam um programa pedagógico para o desenvolvimento educativo das crianças. Essa dupla visão de uma educação para a classe rica e a pobre se perpetua durante muito tempo na educação brasileira. Enquanto que uma educação assistencialista e compensatória era defendida para as classes menos favorecidas, para as

crianças pequenas da elite eram resguardadas propostas educativas e pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens.

Nos anos que procederam, foram fundados: em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância pelo médico Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro, em parceria com o processo de construção da rede institucional de assistência à saúde infantil no Brasil; em 1901, a creche asilo Anália Franco, em São Paulo; em 1908, a Creche Central do Patronato de Menores no Rio de Janeiro e a primeira Escola Infantil de Belo Horizonte.

Os anos entre 1920 e 1930 foram marcados pela presença das reivindicações trabalhistas da classe operária de imigrantes no Brasil. Esses movimentos buscavam melhoria de salário, das longas jornadas de trabalho e a existência de locais para a guarda de seus filhos durante o trabalho. Para conter esses movimentos operários os empresários fundaram “[...] vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais” (OLIVEIRA, 2007, p. 96, grifo nosso).

Contudo, essas manifestações não foram limitadas aos donos das indústrias, já que, em meio a essas lutas trabalhistas, ocorreu no Rio de Janeiro, em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram discutidos temas como a educação moral e a higiênica. Em decorrência dessas discussões, surgem as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância. Infelizmente, até o final de 1930, a creche não era uma instituição reconhecida como nos dias de hoje, nem os pais e muito menos as crianças tinham o direito a um ensino ou estrutura educacional de qualidade.

No início do século XX, a educação da criança pequena passa do domínio privado para o público. No estrangeiro, destacam-se duas importantes instituições fundadas nesse período: a *Casa dei Bambini*, fundada na Itália por Maria Montessori, tinha como objetivo a valorização das capacidades cognitivas das crianças; e o *Infantário*, fundado na Inglaterra por Margaret Macmillan, que possuía uma preocupação com as condições insalubres das crianças daquela época, e suas propostas eram voltadas à criação, à imaginação.

No Brasil, entre os anos de 1935 e 1938, Mario de Andrade, o escritor, assumiu a Direção do Departamento de Cultura e começou a estruturar os parques infantis, que ofereciam atividades para crianças de 3 a 6 anos.

A partir da promulgação da Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, todos os estabelecimentos que tivessem mais de 30 mulheres trabalhando, acima de 16 anos de idade, quando não tivessem creches, deveriam ter um local apropriado onde fosse permitido às

empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (BRASIL, 1943). Nesse contexto, identifica-se o começo da inserção governamental na área educacional, mesmo na sua ineficiência. Dessa maneira, nesse período, são criadas entidades de amparo à criança, ou seja, creches, asilos e internatos, objetivando o combate ao alto índice de mortalidade infantil e assegurando o cuidado das crianças pobres.

Em 1977, foi criado o Projeto Casulo, que atendia crianças de 0 a 6 anos, e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho. Essa proposta foi implementada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e trazia como propósito orientar “[...] monitoras com formação no ensino do segundo grau, para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição” (OLIVEIRA, 2007, p. 112). No ano 1981, atendeu 300 mil crianças, em períodos diários de quatro a oito horas, já em 1983, os atendimentos ampliaram para 600 mil crianças.

Em 1983, foi aprovada a Emenda Calmon, que *“Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino”* (BRASIL, 1983, grifo nosso). Ainda, com a Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido que 50% da aplicação obrigatória de recursos à educação fossem destinados a programas de alfabetização (BRASIL, 1988). Diante disso, houve uma expansão do número de escolas e uma melhoria na formação dos profissionais.

Na década de 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – concretizou as conquistas dos direitos das crianças (BRASIL, 1990). Cabe destacar que em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer –, Art. 53, afirma que *“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”* (BRASIL, 1990). O ECA também assegura à criança e ao adolescente, em seu artigo 54, ser obrigação do Estado *“[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]”* (BRASIL, 1990).

No Brasil, políticas públicas educacionais, amparadas por leis como a Constituição Federal e o ECA (BRASIL, 1988, 1990), começaram a surgir com o intuito de contribuir para a melhoria da educação, numa perspectiva de ver a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

A partir de 1994, o MEC passou a promover encontros e debates com gestores das políticas de educação, objetivando discutir e definir políticas para a Educação Infantil,

resultando na publicação de vários documentos, entre os quais, a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, que trazia os principais objetivos para a área, a saber: a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos; a concepção de cuidado e educação como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

Dos debates sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil. Assim, como um delineamento das políticas específicas para a Educação Infantil, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994)*, onde se discutiu a necessidade de garantir profissionais qualificados, com um mínimo de escolaridade, para atuarem no setor.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996). Portanto, ela passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento; o professor assume um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo; a família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem; e os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um.

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em três volumes, de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como ela é. Foi fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram com conhecimentos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns como da reflexão acadêmica e científica de outros. Esse material foi enviado aos municípios de todo o país, com o intuito de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a).

Ainda em 1998, foi publicado o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b)*, promovendo a articulação entre os conselhos federal, estaduais e municipais de educação, tendo como principal objetivo garantir padrões básicos do processo contínuo de melhoria da qualidade dessa etapa da educação básica.

Em 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) preestabeleceu padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil e também definiu metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura [sic] para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2001, p. 45).

Em 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), delineando os padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil. Percebe-se que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade está relacionada ao estabelecimento de requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a serem executadas pelos estados e municípios, mas, prioritariamente, pelos municípios (BRASIL, 2009c). As Diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, orientando, assim, as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução de propostas pedagógicas da Educação Infantil. Essas propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

[...] éticos (de autonomia, responsabilidade, respeito ao meio ambiente, diferentes culturas, de identidades e singularidades); políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); e estéticos (da sensibilidade, ludicidade e da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais). (BRASIL, 2010, p. 16).

Conforme as DCNEIs, destaca-se que as propostas pedagógicas devem contemplar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, democracia e sustentabilidade do planeta, promovendo, ainda, a igualdade de oportunidades educacionais. Assim como se deve ter entre os eixos norteadores às interações e às brincadeiras, de forma a garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, do mesmo modo se tem que garantir o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, ao respeito, à dignidade, convivência e interação com outras crianças.

Em 4 de abril de 2013, foi publicada a Lei nº 12.796, que altera a redação do art. 4º, da LDB (BRASIL, 1996, 2013), tornando a educação obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, sendo um dever da família e do Estado a educação escolar pública inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

Tanto a Constituição Federal quanto a LDB preveem como direito público e subjetivo o acesso à educação pública de qualidade, promovida pelo Estado e incentivada pela sociedade (BRASIL, 1988, 1996). Diante disso, entre os princípios expostos na Constituição Federal, que devem reger o ensino no Brasil, está a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Embora a discussão sobre a necessidade de garantir um padrão de qualidade em creches e pré-escolas tenha ganhado força desde os anos 1990, foi somente nos anos 2000 que os primeiros esforços para definir parâmetros que garantam um atendimento de qualidade foram realizados e que a necessidade de avaliação da Educação Infantil começou a ser discutida.

2.2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de discorrer sobre as iniciativas e experiências de avaliação, é importante distinguir o significado atribuído à avaliação “na” e “da” Educação Infantil. A avaliação “na” Educação Infantil já existe desde a promulgação da LDB, em seu art. 31: “[...] a avaliação na educação infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Desse modo, a avaliação “na” Educação Infantil refere-se àquela feita no processo educativo, como o foco nas crianças.

A avaliação “da” Educação Infantil diz respeito à qualidade da oferta que é feita às crianças em relação aos parâmetros e indicadores de qualidade nessa etapa da educação básica. Portanto, avalia o atendimento nas creches e pré-escolas. Feitas essas considerações, a pesquisa conduzida nesta dissertação se refere a avaliação “da” Educação Infantil.

2.1.1 Iniciativas governamentais para a avaliação da qualidade da Educação Infantil

A garantia da qualidade do atendimento na educação infantil depende constantemente da avaliação das políticas públicas educacionais e do estabelecimento de metas para a garantia dessa qualidade. Tais metas são possíveis a partir da associação dos indicadores de qualidade com os índices de cobertura do atendimento para a Educação Infantil, colocando-nos frente ao dilema de se “[...] expandir as vagas para a educação infantil ou de se adequar a expansão a parâmetros aceitáveis de qualidade” (ROSEMBERG, 1999, p. 51).

Partindo dessa premissa, a partir de 2009, algumas experiências em relação à avaliação da Educação Infantil começaram a ser realizadas no Brasil com o uso de escalas americanas. Seis capitais – Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina – foram escolhidas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) para participarem da avaliação externa. A opção metodológica para a avaliação de qualidade foi pela utilização de duas escalas americanas de observação: a ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised*), na educação de crianças de 0 a 3 anos; e a ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*), na educação de crianças de 4 e 5 anos. Essas escalas avaliam a qualidade dos ambientes e são compostas por sete subescalas: (1) espaço e mobiliário; (2) rotinas de cuidado pessoal; (3) falar e compreender/linguagem e raciocínio; (4) atividades; (5) interação; (6) pais e equipe; (7) estrutura do programa.

Os principais resultados da pesquisa de 2009 revelaram que as creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios. Os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às subescalas atividades, rotinas de cuidado pessoal e estrutura do programa (CAMPOS *et al.*, 2011). Segundo Campos *et al.* (2011), mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da Educação Infantil nos municípios investigados.

Em 2010, houve uma iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que colocou em debate nacional a proposta de uso da escala ASQ-3 (*Ages & Stages Questionnaires*). De origem norte-americana, intencionava avaliar individualmente o

desenvolvimento infantil em cinco domínios: (1) comunicação; (2) coordenação motora ampla; (3) coordenação motora fina; (4) resolução de problemas; (5) pessoal/social.

Em 2011, o MEC, através da Portaria Ministerial nº 1.147, criou um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração de subsídios para construção de uma sistemática de avaliação para a Educação Infantil, formado por representantes de associações de pesquisa, movimentos e instâncias de governo, com o intuito de atender uma das metas do PNE:

Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014).

Em 2012, foi produzido por esse mesmo GT o documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, com o intento de “[...] subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 3). Nesse documento consta que foram realizadas manifestações de repúdio à aplicação ao ASQ-3, que foram expedidas por instituições, especialistas e pesquisadores ao MEC, assim como divulgadas em redes sociais. Sites e blogs também se posicionaram contrários à aplicação do ASQ-3, rejeitando sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais (BRASIL, 2012).

A posição da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), órgão vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, foi de que a aquisição do ASQ-3 não foi adequada, uma vez que a concepção de criança disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vai em direção contrária da apresentada nesse modelo de teste de avaliação (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o sistema de avaliação externa da Educação Infantil não deveria colocar as crianças como foco no sentido de avaliar o seu conhecimento ou o seu desenvolvimento, mas, sim, as práticas educacionais existentes nos estabelecimentos, na perspectiva da garantia do direito das crianças, melhorando a qualidade da Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “[...] não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela” (BRASIL, 1998, p. 65-66, 1998).

Em setembro de 2011, ao tratar da avaliação e monitoramento da qualidade, o Seminário Nacional sobre Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil concluiu que, a avaliação da Educação Infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na “[...] construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola” (BRASIL, 2019, p. 32).

No ano de 2009, sob a coordenação do MEC, por meio da SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foram elaborados os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), um instrumento organizado com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), que “[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes” (BRASIL, 2006).

A construção dos indicadores partiu de sete dimensões de qualidade pré-estabelecidas, a saber: (1) planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens; (2) interações (espaço coletivo de convivência e respeito); (3) promoção da saúde; (4) espaços, materiais e mobiliários; (5) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; (6) cooperação e troca com as famílias; (7) participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a). O seu propósito foi oferecer elementos para avaliação das condições de atendimento das crianças, além de fomentar a reflexão sobre as propostas curriculares para a etapa da Educação Infantil. Todavia, por ser apenas uma indicação avaliativa de livre adesão por parte das redes de ensino, não atingiu o objetivo de se consolidar como uma ferramenta de autoavaliação em âmbito nacional.

Com o intuito de avançar na questão da avaliação da qualidade da Educação Infantil, em 2015, a Secretaria de Educação Básica do MEC, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado de Santa Catarina e da *Università degli Studi di Pavia*, na Itália, apoiou, técnica e financeiramente, a execução do projeto *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Esse projeto, que teve duração de dois anos e meio, consistiu em formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no

Brasil, possibilitando refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto.

O documento *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de contexto*, elaborado no âmbito do projeto Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto, indica que refletir e avaliar a qualidade, negociá-la, construí-la em um processo participativo, constitui-se “[...] em um processo concomitantemente, formativo” (BRASIL, 2015, p. 31).

Em paralelo a esse estudo, o MEC lança a Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que institui que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) e, em seu Art. 8º, define:

A Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2016).

O que seria um dos avanços no cumprimento das metas do PNE, acabou não se concretizando, já que a Portaria do MEC nº 369, que instituía o SINAEB, acabou sendo revogada em 5 de maio de 2016, e substituída pela Portaria nº 981, em 26 de agosto de 2016, com a justificativa de que a instituição do sistema de avaliação da Educação Infantil deveria estar em acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estavam em processo de construção.

Em relação ao contexto local, no ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, dispondo de financiamento do BID, contratou a equipe da FCC para desenvolver um projeto de avaliação da qualidade dos ambientes das unidades municipais de Educação Infantil por meio da utilização de escalas americanas, a ITERS-R e a ECERS-R. No ano de 2016, os primeiros resultados referentes à avaliação demonstraram que havia variações na qualidade do atendimento das unidades educativas, onde apareciam aqueles em que a qualidade estava comprometida e aquelas que receberam pontuações mais elevadas.

2.1.2 A avaliação da qualidade da Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas

No Brasil, a discussão sobre avaliação da educação, segundo Moro e Souza (2014), destaca-se desde a década de 1970, quando as práticas avaliativas eram concebidas com base na visão tecnicista de avaliação, e foi indagando essa visão que os estudos começaram a aparecer.

Nos anos 2000, acadêmicos começaram a abordar a centralidade que a Educação Infantil passou a ter na configuração do sistema brasileiro após os anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. No entanto, foi somente nos últimos anos, no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e das produções acadêmicas que a discussão sobre a avaliação da Educação Infantil passou a ganhar destaque.

No âmbito das investigações acadêmicas publicadas no Brasil, a busca na literatura constou com um mapeamento referente a experiências avaliativas publicadas nos últimos anos e que evidenciaram a importância da avaliação da qualidade das instituições destinadas aos bebês e crianças pequenas em contextos de Educação Infantil.

Dentre os achados mais significativos na literatura está Paz (2005), que investigou o fenômeno da avaliação na Educação Infantil nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPEd), no período de 1993 à 2003, e constatou que de um total de 137 trabalhos referentes à avaliação, apenas três se referiam a Educação Infantil, confirmando a reduzida existência de estudos sobre avaliação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Dando continuidade ao estudo, analisando os 53 artigos que compõe a revista *Estudos em Avaliação educacional*, apenas cinco são relacionados à Educação Infantil.

Campos; et al (2006), apresentam uma revisão de publicações divulgadas entre 1996 e 2003, onde realizaram um levantamento sobre pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras. A revisão cobriu estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área, a ANPEd. Os dados foram classificados segundo os principais aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas; e relação com as famílias. No que se trata dos aspectos sobre qualidade, percebeu-se que as creches aparecem sempre em situação mais precária que as pré-escolas, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças.

Oliveira, Guimarães e Lima (2013) realizaram um mapeamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas brasileiras publicadas entre 1996 e 2012 vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, focalizando a questão da qualidade na Educação Infantil. Essa busca foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), constatando que o ano de 2004 marcou o início de um aumento no número de estudos sobre a temática, sendo os anos de 2007, 2009 e 2012 os mais expressivos em termos de quantidade de publicações. Essa ampliação pode relacionar-se aos seguintes fatores: a contínua expansão dos cursos de Pós-Graduação em Educação e os documentos orientadores sobre a questão da qualidade nesse nível de ensino, emanados dos órgãos e conselhos do Ministério da Educação, reforçados pelo acesso aos estudos e experiências estrangeiras.

Moro e Souza (2014) mapearam a existência de publicações acadêmicas no Brasil, entre 1997 e 2012, que abordavam a temática avaliação e qualidade na Educação Infantil utilizando instrumentos avaliativos internacionais. Em 10 estudos foram utilizadas as escalas norte americanas *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) e *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), tanto na efetivação de processos de avaliação como na discussão acerca da aplicabilidade ou não à realidade brasileira. Três trabalhos aplicaram as escalas de empenho do adulto e envolvimento das crianças de Ferre-Leavers. Um trabalho usou um instrumento australiano, o *Quality Improvement Accreditation System* (QIAS), adaptado para utilização no Brasil por Piotto (1998). Um trabalho discutiu a aplicação do *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ-3) pelo fato de se destinar a avaliar o desenvolvimento, resultando na classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: “[...] necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento estaria dentro do esperado/programado” (BRASIL, 2012, p. 9).

Cruz (2007) analisou as percepções das professoras e das famílias acerca da rotina na Educação Infantil e dos fatores que presidem a sua organização, visando promover a qualidade dessa primeira etapa da Educação Básica. O autor constatou que, de todos os diferentes componentes que constituem a rotina, para as famílias e professoras, essa tarefa é compreendida como pedagógica e essencial e a sala de aula é o espaço físico concebido como privilegiado para o desenvolvimento das atividades e para as aprendizagens das crianças.

Rodrigues (2009) realizou um estudo com enfoque nas rotinas, com o intuito de compreender como elas podem contribuir para construção da qualidade, e identificou que elas contribuem significativamente para a estruturação de uma Educação Infantil de qualidade. A

autora constatou que os educadores têm papel fundamental nesse processo, pois são os responsáveis por desenvolver vínculos afetivos favorecendo a aprendizagem o desenvolvimento da criança.

Silveira (2009) verificou a adequação da escala norte-americana ITERS-R para avaliar a qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a três, aplicando-a em quatro turmas de creches distribuídas entre as diferentes gestões: universitária, municipal, filantrópica e particular. As creches mais bem avaliadas foram a da gestão universitária, seguida pela municipal, filantrópica e, por última, a particular. Concluiu-se que a escala se mostrou pertinente para averiguar o nível de qualidade nas creches brasileiras.

Barros (2007) investigou a qualidade de 160 creches no Distrito de Porto, em Portugal. A coleta de dados foi a partir da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche, ITERS-R, na versão portuguesa. Os resultados demonstraram que foram considerados inadequados os itens como trocas de fraldas, práticas de saúde e utilização de livros; aqueles ponderados como medianos contemplaram práticas de segurança, música e movimento; já os itens mais valorizados, foram as interações.

Tendo por pressuposto a discussão sobre a avaliação da qualidade na Educação Infantil, contemplando o atendimento da criança de zero a três anos, Dal Coletto (2014) elaborou um instrumento de avaliação participativa com 71 participantes, entre professores, educadores, dirigentes e pais de três escolas que atendem crianças pequenas. Os resultados demonstraram que é necessário criar condições para a avaliação da qualidade das creches que atendem crianças pequenas, partindo da realidade e do contexto de cada instituição escolar. Segundo a autora, a elaboração de instrumentos de avaliação com critérios próprios facilita o entendimento e análise dos resultados para poder propor ações e mudanças, desde que contemple a participação ativa dos envolvidos no contexto educacional (DAL COLETO, 2014).

O artigo de Lima e Bhering (2006), avaliou todas as creches de um município de Santa Catarina – um total de 12 salas –, utilizando a escala ITERS-R, traduzida e testada para o português. As pesquisadoras concluíram que os itens “Atividades” e “Cuidado Pessoal” tiveram os escores médios mais baixos em todas as instituições; já “Interação” e “Pais e equipe”, os escores médios mais altos. Quanto às turmas, as de três anos foram as que apresentaram os piores resultados.

O artigo de Carvalho e Pereira (2008), avaliou a qualidade dos ambientes de um programa público de Educação Infantil utilizando os instrumentos ITERS-R e ECERS-R. Foram analisadas 16 turmas com faixa etária entre 4 e 68 meses. Os resultados obtidos

evidenciaram a necessidade de intervenção no programa, sobretudo, nos itens relacionados à rotina e aos cuidados pessoais com as crianças de até 3 anos, e às atividades, com as crianças a partir de 3 anos até 68 meses.

Campos *et al.* (2011), apresentou resultados de uma pesquisa de avaliação sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a FCC, o MEC e o BID. Os dados foram colhidos em 147 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009. De forma geral, as análises indicaram que as médias das pontuações obtidas pela aplicação das escalas de observação dos ambientes para crianças de creche (ITERS-R) e de pré-escola (ECERS-R) não correspondem a níveis adequados de qualidade. Examinando as pontuações em cada uma das subescalas que compõem esses instrumentos, verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas.

Para as salas de creche, as subescalas Atividades e Rotinas de cuidado pessoal foram as que apresentaram pontuações mais baixas, equivalendo ao nível de qualidade inadequado. As pontuações das subescalas Espaço e mobiliário, Falar e compreender, Estrutura do programa e Pais e equipe se situaram no nível de qualidade básico, e a subescala Interação obteve a maior pontuação, atingindo o nível de qualidade adequado. Nas salas de pré-escola observadas, as pontuações revelaram que as subescalas Atividades e Estrutura do programa estão no nível inadequado de qualidade; no nível básico, encontram-se as subescalas Espaço e Mobiliário, Pais e equipe, Linguagem e raciocínio e Rotinas de cuidado pessoal; e no nível adequado, apenas a subescala Interação.

O artigo de Bhering e Abuchaim (2014), apresenta a primeira etapa do processo de construção de um sistema de monitoramento para a Rede Pública de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Partindo de concepções teóricas a respeito da avaliação e monitoramento, foram avaliadas por amostragem 149 unidades de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. A coleta de dados teve como base as escalas de avaliação de ambientes ITERS-R e ECERS-R. O objetivo se centrou em extrair aspectos relevantes para o monitoramento das políticas da Educação Infantil. As autoras propuseram um *framework* com dimensões a serem monitoradas nessa etapa educacional para a Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. As dimensões levantadas pelas autoras foram as seguintes: prédios e espaços, estratégias de desenvolvimento profissional e condições de trabalho e carreira, estratégias para envolvimento dos pais, organização do trabalho pedagógico, linguagem oral e escrita e atividades.

A tese de Moraes (2014), utilizando a pesquisa documental das instituições, do sistema de ensino e legislação específica. A autora realizou também entrevistas com os participantes e pesquisa bibliográfica. O estudo demonstrou que a avaliação institucional possui limites e que não pode ser tomada como a grande redentora das instituições de Educação Infantil. Entretanto, a avaliação pode ser usada como um instrumento de planejamento que visa à busca pela melhoria da instituição, envolvendo coletivamente todos os atores para o alcance da qualidade desejada.

Vieira (2015), em sua dissertação considerou o cenário das políticas públicas educacionais para compreender a avaliação institucional nos processos de formação continuada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), num município do Espírito Santo. A pesquisa realizada se caracterizou pela abordagem qualitativa, com análise documental, ancorada em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos e evidenciou que a avaliação institucional marca um momento significativo de encontro entre as famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da EI que é ofertada às crianças.

A tese de Popp (2015), comparou dois instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil, a ITERS-R e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, para autoavaliação institucional em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. Com base na aplicação da escala ITERS-R no CEI, a autora realça que o instrumento possibilitou: a reflexão da equipe pedagógica sobre o seu trabalho; a aproximação e o interesse das famílias com relação ao trabalho desenvolvido na instituição; a discussão sobre a pertinência dos materiais existentes e de seu uso na instituição. Evidenciou também “[...] que a escala pode ser um bom instrumento de autoavaliação institucional, e [...] constatou-se a importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento, para apoiar o processo de autoavaliação, a fim de apresentar o seu uso e esclarecer eventuais dúvidas” (POPP, 2015, p. 7).

A tese de Leardini (2015), teve como objetivo investigar a organização e a qualidade do ambiente educativo de uma Creche Municipal do município de Itatiba, SP. De acordo com o estudo, o ambiente educativo é valorizado na organização do espaço físico, na disponibilidade e variedade de materiais e brinquedos, nas relações interpessoais e na oferta de atividades adequadas às necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, a autora classificou sua pesquisa como sendo positiva, tendo em vista que, das 19 creches que observou, todas contemplaram suas expectativas.

Na dissertação de Klemann (2016), investigou-se a qualidade da gestão da Educação Infantil pública ofertada em Santa Catarina e, ao final, foi constatado a grande distância entre

o que está previsto nos parâmetros, diretrizes, documentos norteadores elaborados pelo MEC e as práticas que acontecem nas instituições país afora.

Cançado (2017), estudou como se configura a avaliação desenvolvida nas pré-escolas de um município paulista e concluiu que é preciso repensá-la, reconhecendo-a como mecanismo de promoção da participação, garantindo modos de gestão mais democráticos, nos quais a definição e avaliação de indicadores de qualidade se organizem de modo compartilhado pelos atores do processo educativo.

Carmo (2018), investigou por qual motivo a linguagem e o raciocínio obtiveram baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço. A autora constatou que as professoras conhecem superficialmente os documentos curriculares municipais e nacionais, implicando na falta de conhecimento para desenvolver a linguagem e raciocínio nas crianças, fragilizando, portanto, o planejamento e o registro, além da falta de organização dos espaços e materiais e da gestão do tempo no cotidiano institucional, empobrecendo, assim, as experiências aprendentes das crianças.

O artigo de Moro e Coutinho (2018), discute os desafios e as potencialidades dos processos de avaliação da Educação Infantil no Brasil, apontando as dificuldades referentes à essa etapa educativa das crianças, bem como a qualidade dos serviços em seus diferentes aspectos políticos e contextuais.

Ao realizar uma busca na literatura sobre o tema aqui estudado, não foram encontradas pesquisas que correlacionassem o uso dos resultados das avaliações externas com reflexões, discussões e ações para a melhoria da qualidade do atendimento na educação infantil. Algumas delas consideraram a escala ITERS-R como um instrumento fidedigno para avaliar a qualidade das creches, sendo possível sua utilização com o intuito de refletir sobre a prática pedagógica. Outras análises trouxeram experiências com a aplicação da escala ITERS-R e os resultados apresentados nas suas dimensões possuem grande semelhança com os resultados evidenciados pela FCC no município de Florianópolis, SC.

Alguns trabalhos trazidos nesta revisão serviram de base para a elaboração do instrumento desta dissertação, conforme será detalhado no Capítulo 4.

2.3 A ESCALA DE AVALIAÇÃO ITERS-R

A escala ITERS – *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990) – foi desenvolvida nos Estados Unidos, a partir da ECERS – *Early Childhood Environment Rating Scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980) –, e tem sido um dos instrumentos utilizados internacionalmente para avaliar ambientes coletivos para crianças de até 30 meses de idade. Seus 35 itens são agrupados em sete subescalas: (1) Material e Mobiliário; (2) Rotinas e Cuidados Pessoais; (3) Linguagem Oral e Compreensão; (4) Atividades de Aprendizagem; (5) Interação; (6) Estrutura do Programa; (7) e Necessidades do Adulto.

A escala foi revisada e editada em 2003, nos Estados Unidos, pelos pesquisadores Harms, Cryer e Clifford (2003), passando a ser denominada *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition*¹ (ITERS-R). Os objetivos das revisões foram a alteração e o acréscimo de itens, de indicadores de escores, dos conteúdos e dos formatos dos instrumentos, visando a melhor adequação deles para a avaliação da qualidade dos ambientes em culturas ocidentais.

A edição original da ITERS-R foi testada em um estudo piloto na Carolina do Norte, Estados Unidos, envolvendo 90 observações em 45 grupos de crianças. Duas medidas de fidedignidade foram calculadas: (1) Fidedignidade do Indicador, obteve-se uma alta concordância (91,65%) na pontuação dada pelos avaliadores para todos os indicadores; (2) Fidedignidade do Item, utilizou-se duas medidas de concordância de itens, cujos resultados gerais indicam um nível de fidedignidade claramente aceitável, ou seja, concordância entre duplas de observadores – para o total dos 39 itens –, a concordância considerando uma diferença de um ponto na escala de sete pontos, obtendo 85% (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003). Em relação ao coeficiente Kappa de Cohen no estudo, obteve-se a média de 0,58, para o total dos 39 itens da escala. O Kappa de Cohen é um procedimento estatístico que leva em consideração no seu cálculo a probabilidade de concordância ao acaso (CROCKER; ALGINA, 2009). Assim, esse coeficiente pode ser definido como a proporção de concordância entre os juízes após ser retirada a proporção de concordância devido ao acaso (FONSECA; SILVA; SILVA, 2007). O coeficiente Kappa varia entre 0 e 1, podendo ser interpretado da seguinte forma: $K < 0,4$ é pobre; $0,4 \leq K < 0,75$ é satisfatório a bom; $K \geq 0,75$ é excelente (FLEISS, 1981).

¹ A escala revisada utilizada para a avaliação da qualidade dos ambientes ITERS-R, correspondente à faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses, com 39 itens, divididos em sete subescalas, sob autoria de Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford (2003).

No estudo também foi examinada a consistência interna da escala para verificar o grau em que a escala completa está medindo o mesmo conceito, a qual apresentou um alto nível de consistência interna, um alfa de Cronbach de 0,93, indicando alto grau de confiabilidade de que o conceito de qualidade do ambiente educacional está sendo medido (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003).

Apesar da escala norte-americana ter se mostrado válida e fidedigna, foi realizado, no Brasil, um estudo por Lima e Bhering (2006) que investigou alguns parâmetros psicométricos da versão traduzida da ITERS-R do inglês para o português. Essa análise foi realizada em um município de Santa Catarina, que avaliou cinco creches, totalizando 12 turmas de crianças de 3 a 30 meses. Na verificação da confiabilidade da escala, através da comparação dos escores atribuídos por duas observadoras, obteve-se 93% de acordo, o que indica um ótimo índice. Além disso, atingiu-se um coeficiente de 0,69 de correlação Kappa e um coeficiente de 0,80 de correlação de Spearman, revelando alto índice de correlação e confiabilidade para utilização da escala.

A escala foi construída para observar o que acontece, de fato, na sala em que as crianças passam a maior parte do dia e não de tudo aquilo de que a unidade pode dispor, como materiais que se encontram guardados em algum lugar para uso semanal ou mensal. O foco da escala se dirige à experiência cotidiana das crianças no grupo, seguindo a hipótese de que essas experiências diárias são as que constituem as possibilidades de aprendizagem e relação. Dessa forma, busca-se verificar se os materiais e brinquedos estão disponíveis e acessíveis para as crianças na maior parte do dia, se elas têm a oportunidade de escolher o que fazer e do que e com quem brincar, se há materiais e brinquedos em quantidade suficiente para o número de crianças matriculadas na sala em questão. A premissa principal é que o contexto em que as crianças estão inseridas tem impacto direto no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças, devendo, assim, atender às suas necessidades e desencadear situações e interações favoráveis ao processo de aprendizagem (ABUCHAIM; BHERING; GIMENE, 2013).

O instrumento permite a avaliação geral do que ocorre com adultos e crianças que compartilham um ambiente de Educação Infantil e dá aos professores a oportunidade de objetivar procedimentos e refletir sobre o seu trabalho. Nessa perspectiva, para definir e mensurar a qualidade, a escala ITERS-R (HARMS; GRYER; CLIFFORD, 2003) foi constituída a partir de três fontes:

- Evidência de pesquisa em diferentes áreas relevantes, como saúde, desenvolvimento e educação.

- Do que profissionais da área consideravam como melhores práticas.
- Da prática da vida real no atendimento destas crianças.

Os requisitos da ITERS-R se baseiam no que essas fontes julgam como sendo condições importantes para gerar resultados positivos para as crianças, seja enquanto elas estiverem na creche, como após.

A escala ITERS-R utilizada para avaliar a qualidade dos ambientes de crianças pequenas, possui 39 itens compostos de 455 indicadores, divididos em sete subescalas, capazes de oferecer uma definição ampla de ambiente, incluindo aspectos referentes ao espaço físico, às interações, ao cuidado, à rotina, à programação, entre outras, conforme está mostrado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Escala Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)

Visão Geral das Sub-escalas e Itens da ITERS-R	
Espaço e Mobiliário	Interação
1. Espaço interno	17. Supervisão do brincar e da aprendizagem
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras	18. Interação entre pares
3. Provisões para relaxamento e conforto	19. Interação equipe-criança
4. Organização da sala	20. Disciplina
5. Exposição de materiais para as crianças	
Rotinas de Cuidado Pessoal	Estrutura do Programa
6. Chegada/Saída	29. Organização
7. Refeições/Merendas	30. Brincadeiras livres
8. Soneca	31. Brincadeiras em grupo
9. Troca de fraldas/Usos do banheiro	32. Provisões para crianças com necessidades especiais
10. Práticas de saúde	
11. Práticas de segurança	Pais e Equipe
Ouvindo e falando	33. Provisões para envolvimento dos pais
12. Ajudando as crianças compreenderem a linguagem	34. Provisões para necessidades pessoais da equipe
13. Ajudando as crianças a usarem a linguagem	35. Provisões para necessidades profissionais da equipe
14. Usando livros	36. Interação e cooperação entre a equipe
Atividades	37. Estabilidade da equipe
15. Motora fina	38. Supervisão e avaliação da equipe
16. Atividade física	39. Oportunidades para crescimento profissional
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	

Fonte: Harms, Cryer e Clifford (2003, p. 153). Tradução para o português de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim.

Para cada item da escala, é possível atribuir um escore, variando de 1 a 7 pontos, sendo, então, um indicativo da qualidade observada junto ao objeto em avaliação. Ainda, para

apoiar/direcionar o avaliador na observação do item e atribuição do escore, são apresentadas descrições do que corresponde em cada item um nível inadequado, mínimo, bom ou excelente de qualidade. As pontuações 1 e 2 correspondem a situações ou aspectos considerados inadequados, indicando um nível precário de qualidade; 3 e 4 se aplicam a um conjunto de condições tidas como mínimas; 5 e 6 sinalizam a presença de condições classificadas como boas; e 7 corresponde ao que é considerado excelente (HARMS; GRAYER; CLIFFORD, 2003). São desejáveis as pontuações a partir de 5, que indicam um bom nível de qualidade. A escala ITERS-R prevê que alguns itens podem ser pontuados com NA (Não Avaliado) quando determinado aspecto não pode ser avaliado por não se aplicar ao grupo observado. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma subescala ou da escala total.

A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das 7 subescalas indicará o nível de qualidade do atendimento da instituição. A Figura 1, que segue, mostra um exemplo dos nove indicadores avaliados no item 3, que se referem aos “Recursos para relaxamento e conforto”, da subescala “espaço e mobiliário”.

Figura 1 – Descrição resumida de um item da subescala Espaço e Mobiliário e alguns de seus indicadores

I. ESPAÇO E MOBILIÁRIO		SUBESCALA						
3. RECURSOS PARA RELAXAMENTO E CONFORTO		ITEM						
INADEQUADO	2	MÍNIMO	3	BOM	5	6	EXCELENTE	7
<p>1.1 Não há “materiais macios” para as crianças brincarem (Ex.: móveis estofados, áreas com tapetes, almofadas ou brinquedos macios).*</p> <p>INDICADORES</p> <p>NOTAS DO/A PESQUISADOR/A</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>3.1 Algum tapete ou outro material macio fornecido durante as brincadeiras (Ex.: almofada, edredon, acolchoado, colocados no chão).</p> <p>3.2 Três ou mais brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.*</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>5.1 Área especial e aconchegante está acessível na maior parte do dia.*</p> <p>5.2 Área aconchegante protegida de brincadeiras ativas.*</p> <p>5.3 Muitos brinquedos macios acessíveis na maior parte do dia.*</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>7.1 Acesso a várias áreas aconchegantes e confortáveis na sala (Ex.: áreas com tapetes macios, almofadão mole para crianças pequenas sentarem, cadeira estofada ou sofá de tamanho adequado a criança).</p> <p>7.2 Bebês que não se locomovem são colocados na área aconchegante quando apropriado.* NA permitido</p> <p>7.3 Área aconchegante usada para ler ou outra atividade calma.*</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

Fonte: Harms, Cryer e Clifford (2003, p. 216). Tradução para o português de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim.

Na Figura 2 são apresentadas notas de esclarecimento referentes à subescala Espaço e Mobiliário apresentada na Figura 1, “Descrição resumida de um item da subescala Espaço e Mobiliário e alguns de seus indicadores”. O recurso “Notas de esclarecimento” visa fornecer informações necessárias e exemplos para facilitar a aplicação da pontuação pelos avaliadores.

Figura 2 - Notas de esclarecimento referente aos itens da Figura 1

<i>*Notas de Esclarecimento</i>
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 <i>não</i> 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”, dever 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.

Fonte: Harms, Gryer e Clifford (2003, p. 216). Tradução para o português de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim.

É importante ressaltar que o modelo de avaliação proposto na escala não espera que todas as unidades consigam atingir pontuação máxima em todos os itens e subescalas. Sua natureza é descritiva, seus indicadores listam diversos aspectos e elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, como materiais, equipamentos e brinquedos, e a combinação desses aspectos e elementos descreve a composição do trabalho de uma unidade específica. Os indicadores foram tratados de maneira dicotômica, refletindo apenas a presença ou a ausência de cada aspecto abordado. Pressupõe-se, então, que as variações de notas nas diferentes subescalas e itens são decorrentes de projetos pedagógicos e gestões diversas.

Os desenvolvedores da ITERS-R indicam que o objetivo principal do instrumento é o de avaliar a qualidade do processo educacional destinado às crianças com foco na avaliação dos insumos e processos relacionados à Educação Infantil (HARMS; GRYER; CLIFFORD, 2003). Em cada uma das subescalas, Harms, Gryer e Clifford (2003) distinguiram e classificaram os materiais, brinquedos, livros, equipamentos e características do prédio como insumos e como processos, as interações pedagógicas entre os adultos e as crianças, envolvendo também a organização da sala, procedimentos de cuidado, dentre outros.

Na avaliação conduzida em 2015 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em decisão conjunta da Diretoria de Educação Infantil (DEI) e da FCC, houve a retirada da subescala *Pais e equipe*, sendo então avaliadas seis subescalas: *Espaço e Mobiliário*, *Rotinas de Cuidado Pessoal*, *Falar e Compreender*, *Atividades*, *Interação* e *Estrutura do Programa*. Feitas essas considerações, a seguir serão detalhados os insumos e processos em cada uma das subescalas avaliadas no município de Florianópolis. Dessa maneira, de acordo com o Relatório 4, Florianópolis (2016), são considerados como *insumos*:

I. Espaço e mobiliário

- Móveis – mesas, cadeiras, sofás, bebês-conforto, cadeirão, prateleiras baixas, berços, colchonetes, móvel adequado para troca de fraldas;
- Brinquedos macios – bichos de pelúcia, tapetes macios, almofadas para sentar e deitar (tipo almofadões), bolas de tecido etc.;
- Móveis, fotografias, figuras, imagens.

II. Rotinas de cuidado pessoal

- Não há indicadores de insumo para discriminar essa subescala.

III. Falar e Compreender

- Livros em boas condições;
- Livros variados: de tecido, de plástico e papel firme e duro, grandes, de vários temas e estilos literários;
- Livros em número suficiente para as crianças matriculadas.

IV. Atividades

- Materiais e equipamentos para atividade física: balanços, pequenos velocípedes, bolas de vários tamanhos, escorregas, equipamentos que encorajam andar, balançar, empurrar, puxar, pular, jogar etc.;
- Materiais e objetos representam o cotidiano – bonecos, roupas, fantasias, telefones, máquinas de calcular; frutas, legumes, pães de mentira, talheres, pratos, roupinhas

de bonecos, tecidos para mesa, caminhas, cozinha, casinha, mesinha de passar, carros, animais de plástico de estimação etc.;

- Areia e água: baldes, pás de vários tipos e tamanho, bacias, canos, coadores, funis, tubos de plástico, animais de plástico, caminhões e carros para areia, barquinhos para água, coisas do mar, conchinhas, peixes variados de plástico etc.;
- Músicas variadas: CDs, DVDs, instrumentos de brinquedos com som de qualidade, instrumentos de verdade;
- Televisão, vídeo, computador: DVDs adequados, de histórias interessantes para a faixa etária, que estimule a participação durante a contação.

V. Interação

- Não há indicadores de insumo para discriminar essa subescala.

VI. Estrutura do programa

- Vários brinquedos, materiais disponibilizados para atividade livre:
- Brinquedos e materiais disponíveis e acessíveis, correspondentes às várias linguagens e relações: jogos simples, brinquedos para faz de conta (panelinhas, bonecos, talheres, potes, copos, mamadeiras, roupas, de música, macios, encaixes, livros, figuras etc.);
- Vários equipamentos disponibilizados para atividade livre: equipamentos para motricidade ampla e fina, blocos variados macios e firmes etc.

Conforme, o Relatório 4, Florianópolis (2016), como *processos* na subescala, têm-se:

I. Espaço e mobiliário

- Áreas aconchegantes presentes e utilizadas;
- Áreas para cuidados de rotina presentes, organizadas e aconchegantes;
- Brincadeiras calmas e ativas separadas fisicamente;
- Área para diferentes tipos de experiências e atividades;
- Trânsito de pessoas: adultos e crianças em sala, não tumultuado e atrapalhando as brincadeiras das crianças.

II. Rotinas de cuidado pessoal

- Equipe conversa com as crianças sobre o que fizeram no dia para criar clima agradável, estimular aprendizagem na hora das refeições, supervisionando-as de forma agradável, promove autonomia de acordo com a capacidade de cada criança, explicando as regras de segurança para aprenderem a seguir;
- Equipe age para prevenir problemas de segurança;

- Processos relativos aos procedimentos de higiene, como: lavar as mãos, manter a área limpa, troca de fraldas e uso do banheiro feitos adequadamente, com o intuito de prevenir a proliferação de germes.

III. Falar e compreender

- Conversas personalizadas entre adultos e crianças;
- Conversas que incluem palavras descritivas e simples para os objetos e ações;
- Conversas com ampla variedade de palavras simples e precisas na comunicação com as crianças;
- Equipe participa das brincadeiras com as crianças;
- Equipe faz perguntas simples e acrescentam palavras novas;
- Equipe mantém equilíbrio entre escuta e fala com as crianças;
- Equipe responde as crianças prontamente;
- Leitura de livros com as crianças diariamente e ao longo do dia.

IV. Atividades

- Materiais para motricidade fina bem organizados;
- Equipe estimula crianças a dançar, bater palmas e acompanhar a música;
- Materiais organizados para o faz de conta;
- Areia e água bem posicionadas para facilitar brincadeiras;
- Sala bem organizada, com os materiais bem colocados;
- Equipe demonstra respeito à natureza;
- Os materiais existentes encorajam o envolvimento ativo na atividade/brincadeira.

V. Interação

- Interações para: supervisionar as crianças, apoiá-las em suas ações positivas e, quando em dificuldades, ajuda-las a entenderem diferentes situações (problemas e conflitos, suas próprias ações etc.); demonstrar que é sensível aos sentimentos e reações das crianças, brincar com elas, encorajá-las a se envolverem com algo ou seus pares; explicar as ações, intenções e sentimentos das crianças para as outras; ajudar as crianças a aprenderem a usar a comunicação e não a agressão para resolução de problemas; lidar com diferentes tipos de demandas das atividades e experiências; mostrar e conversar sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças, supervisão utilizada como interação educativa;

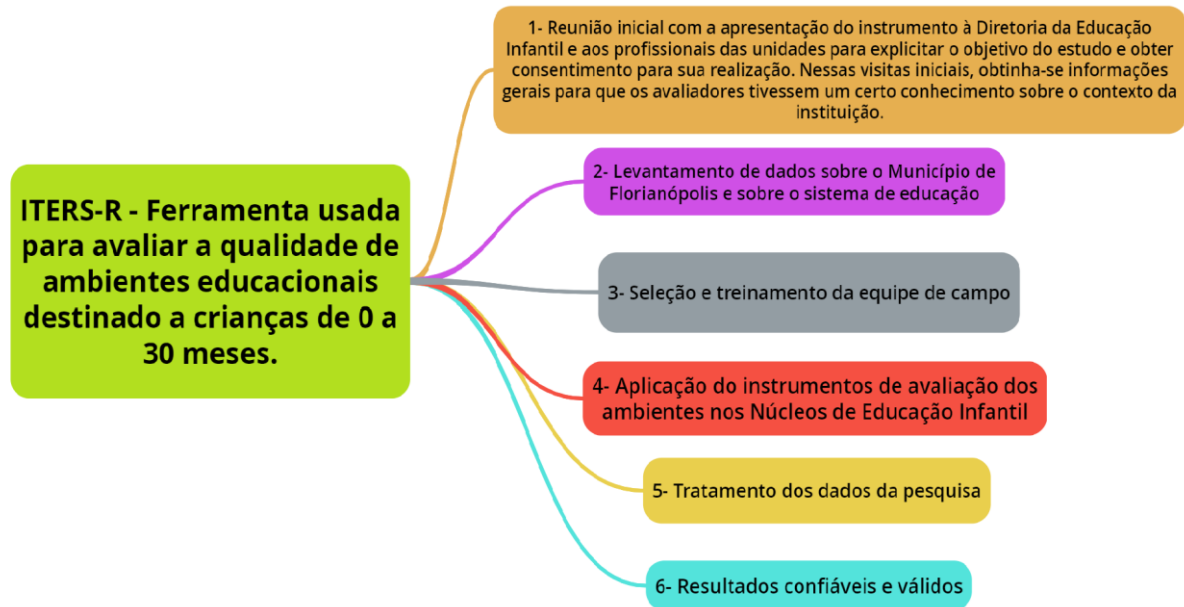
- Tipos de interações: por meio de contato físico caloroso, pegar no colo, aconchegar, acarinhar, sorrisos, tom de voz agradável positivo, aconchegante e calmo. A equipe serve de modelo para interação social positiva respeitando o humor e as necessidades das crianças, supervisão individualizada;
- Métodos positivos de disciplina são usados eficazmente.

VI. Estrutura do programa

- Atividades em áreas externas e internas de modo equilibrado;
- Brincadeiras ativas e calmas variadas para satisfazer as necessidades das crianças;
- Equipe ajusta a programação e as atividades de brincadeiras ao longo do dia para satisfazer as várias necessidades das crianças;
- A maioria das transições entre eventos diários ocorre de maneira suave, sem longas esperas;
- Atividade livre supervisionada ocorre durante a maior parte do dia, tanto na área interna como na área externa, caso o clima permita;
- Equipe ativamente envolvida para facilitar as atividades das crianças ao longo do dia;
- Equipe é flexível e ajusta a atividade conforme as crianças entram ou se afastam do grupo;
- Atividades em grupo planejadas para maximizar o interesse das crianças;
- Equipe satisfaz as necessidades individuais das crianças para encorajar a participação.

Antes de o instrumento ser aplicado no município de Florianópolis, ocorreram reuniões com a equipe gestora das instituições para a apresentação do projeto, dos objetivos e do envolvimento necessário dos participantes para sua realização, conforme Figura 3.

Figura 3 - Fases de detalhamento para aplicação do instrumento ITERS-R em Florianópolis, SC



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O Quadro 1, a seguir, mostra uma síntese da Escala ITERS-R, incluindo os objetivos, sua aplicação, vantagens, desvantagens, dentre outros.

Quadro 1 - Síntese da Escala Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R) (Continua...)

Objetivos	Avaliar a qualidade dos ambientes destinados às crianças da Educação Infantil, com foco na avaliação dos insumos e processos. Auxiliar os profissionais a avaliar e refletir as condições de ambiente oferecidas às crianças.
Caracterização	ITERS-R está voltada para instituições que atendem crianças do nascimento a dois anos e meio de idade. É composta por sete subescalas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe. Subdivide-se em vários itens e indicadores que são avaliados no contexto em que a criança está inserida diariamente.
Metodologia	A observação, identificação e atribuição da pontuação é feita por um avaliador externo, por meio de indicadores relacionados à infraestrutura, aos recursos materiais e à organização do trabalho pedagógico. A escala busca verificar se os materiais e brinquedos estão disponíveis e acessíveis para as crianças na maior parte do dia; se elas têm a oportunidade de escolher o que fazer e do que brincar; se há materiais e brinquedos em quantidade suficiente para o número de crianças matriculadas na sala em questão.
Aplicação	A observação do grupo ocorre em um dia, com duração de, no mínimo, três horas e meia no espaço-tempo educativo selecionado, e 40 minutos para a entrevista com o professor responsável pelo grupo. As observações se centram somente naquilo que é descrito na escala. As marcações devem representar exatamente a realidade observada. Não podem ser observados dois grupos em um mesmo dia.

(Continuação Quadro 1)

Vantagens	Favorece diálogos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobre decisões quanto à aquisição de materiais/equipamentos e brinquedos e, ainda, permite conduzir reflexões sobre questões mais amplas, como as políticas de formação do professor e ações de formação dentro da unidade. Enriquece também as discussões acerca de planejamento e supervisão pedagógica. A escala é composta por itens/indicadores fechados (binários), o que facilita a avaliação, reduzindo a subjetividade na observação.
Desvantagens	O uso da escala implica em treinamento prévio, utilizando o próprio material dos instrumentos e visitas para treino da observação, pois somente assim se garante a qualidade da observação. Isso não é necessariamente uma desvantagem, pelo contrário, pois o observador desenvolve habilidades desejáveis para conduzir avaliações que revelam processo ao invés de somente resultados. Porém, tanto o treinamento como o uso para coleta de informações demanda muito tempo e dedicação, podendo aumentar os custos da avaliação.
Custo	A escala ITERS-R demanda menor custo financeiro pela facilidade de acesso e pouco tempo na preparação dos avaliadores externos. Possui versão publicada em diversas línguas e podem ser adquiridas em livrarias internacionais pela internet.
Tempo para aplicação	No mínimo três horas e meia de observação em cada sala selecionada das unidades a serem avaliadas e 40 minutos para a entrevista com o professor responsável pela turma observada.
Treinamento	Instruções para aplicação da escala são fornecidas no material publicado: um DVD e um manual de treinamento.
Resultados	Os dados e informações sobre a qualidade são coletados, mensurados, sistematizados e entregues em forma de relatório, com recomendações de intervenção.
Editor e Website	Teachers College Press, New York. http://ers.fpg.unc.edu

Fonte: Elaborado pela autora.

A escala ITERS-R pode servir como objeto norteador da discussão e reflexão sobre a melhoria de todos os aspectos envolvendo a qualidade que se pretende atingir:

A importância da ITERS-R está, em primeiro lugar, na sua estrutura classificatória, que indica diferentes imagens da creche, desde a creche de qualidade insuficiente, capaz de cuidar da criança, até a creche excelente, na qual a autonomia e o bem estar de cada um são garantidos por uma série de projetos educativos, voltados não apenas aos pequeninhos, mas também às relações com as famílias e à promoção da profissão de quem trabalha naquela creche. A ITERS-R, que define exemplos concretos para cada pontuação diferente, estimula os observadores internos (educadores de creche) e externos (coordenadores, pesquisadores de alguma forma colocados a uma “distância” diferente em relação à creche) a um confronto com aquilo que há e convida a discutir sobre aquilo que deveria haver e, também, sobre o que se desejaria que houvesse. (FERRARI, 2003, p. 36).

Neste capítulo, percebeu-se a carência de pesquisas relacionadas ao monitoramento das ações executadas na Educação Infantil após os resultados das avaliações externas, já que em muitos estudos os resultados apresentaram o comprometimento da qualidade do atendimento.

Feitas essas reflexões sobre os estudos relacionados à temática desta pesquisa, no próximo capítulo, será realizada a caracterização da Rede Municipal de Florianópolis e os principais resultados encontrados na avaliação de 2015.

3 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em relação à organização dos sistemas educacionais, a LBD define que os municípios são os responsáveis pelo atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos. Para tanto, terão assistência técnica e financeira da União e dos seus respectivos estados (BRASIL, 1996).

Diante da responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Resolução nº 01/2009, que fixa as normas para a Educação Infantil e define, no art. 2º, que “[...] a educação infantil tem por finalidade educar e cuidar da criança de zero a seis anos, em complementaridade à ação da família, considerando-a sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais” (FLORIANÓPOLIS, 2009, grifo nosso).

No art. 4º, a mesma Resolução regulamenta a autorização de funcionamento e a supervisão das instituições públicas e privadas de Educação Infantil; já no art. 8º, estabelece a relação do número de crianças e profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2009), conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Relação do número de crianças e profissionais

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
De 0 até 2 anos	Até 15	1 (um)	1 (um)
De 2 até 3 anos	Até 8	1 (um)	-----
	De 9 até 15	1 (um)	1 (um)
De 3 até 4 anos	Até 10	1 (um)	-----
	De 10 até 20	1 (um)	1 (um)
De 4 até 6 anos	Até 15	1 (um)	-----
	De 16 até 25	1 (um)	1 (um)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução CME 01/2009 (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Qualquer forma de organização é facultativa, desde que a estrutura física e humana, mantida pela instituição garanta o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, afetivo, cognitivo e social, respeitando o previsto no art. 8º da resolução (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Quanto ao espaço físico da instituição, a Resolução, no art., 14, estabelece que deverá atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil, contendo a seguinte estrutura básica:

- I. Espaços para recepção, administração e apoio;
- II. Sala para professores;
- III. Sala para coordenação pedagógica;
- IV. Salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;
- V. Instalações e equipamentos para o preparo e oferta de alimentos, que atendam às exigências de saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;
- VI. Instalações sanitárias suficientes e apropriadas para uso das crianças e dos adultos;
- VII. O berçário deverá ter espaço adequado para o sono e descanso das crianças, área livre para a movimentação, locais para a amamentação, higienização, com balcão trocador, pia, chuveiro e espaço específico para o banho de sol.

Cabe destacar que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deverá ter de 1,30 metros quadrados por criança atendida e as áreas ao ar livre, de acordo com o art. 15, devem possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

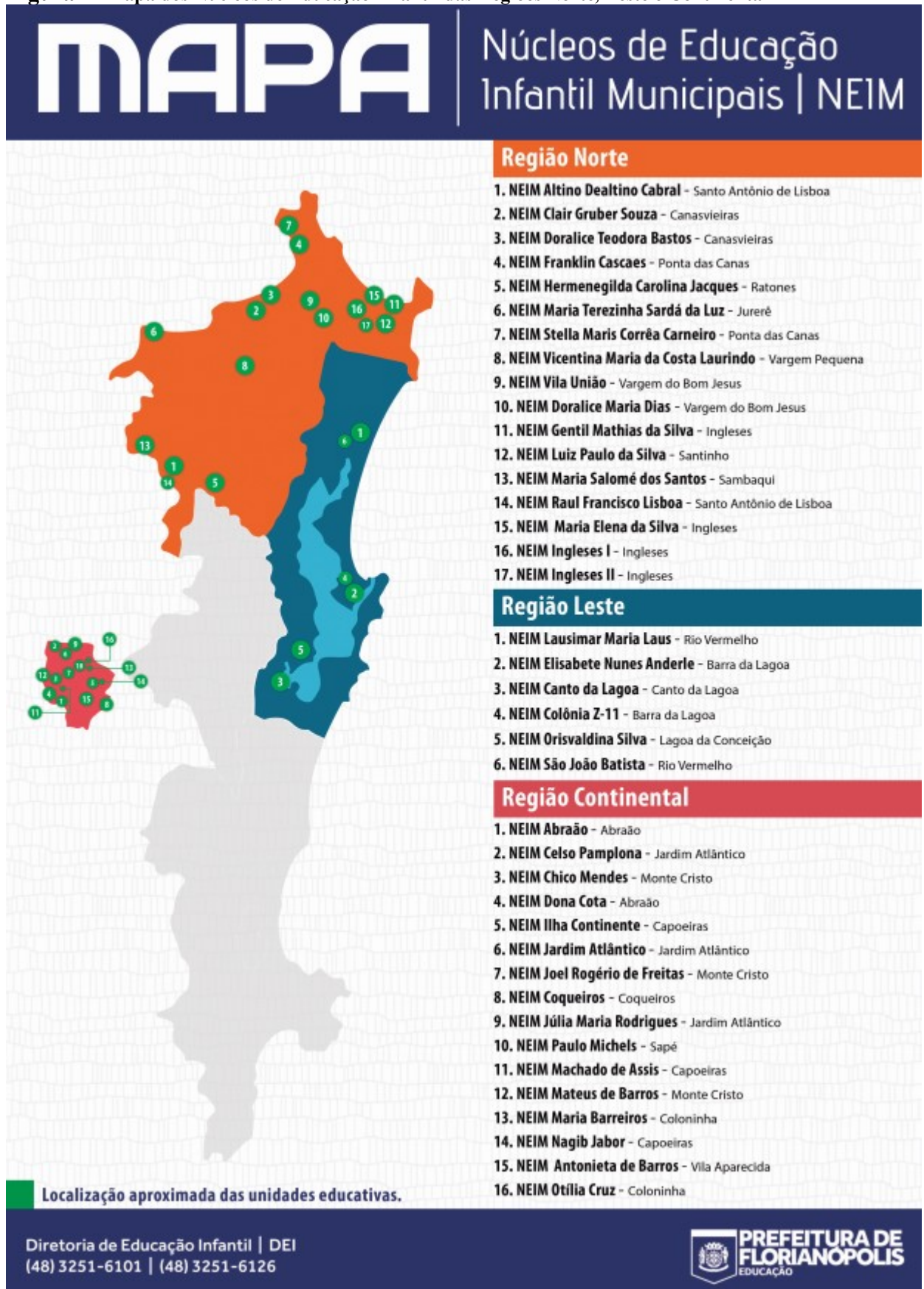
Segundo dados da Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais (DIPED)², a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atende, atualmente, 14.482 crianças matriculadas em 79 instituições educativas, sendo 7.484 de 0 a 3 anos (creche) e 6.998 de 4 a 5 anos (pré-escola).

O atendimento das instituições educativas ocorre em período integral, das 7h30min às 18h30minh, e parcial, das 7h30min às 13h ou das 13h às 18h30min, atendendo crianças de quatro meses a cinco anos e 11 meses. Para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, o atendimento para novas matrículas é oferecido em período parcial, devido à promulgação da Lei nº 12.796, de 2013, que institui às famílias a obrigação de matricular seus filhos com essa faixa etária em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2013). Antes da promulgação da Lei, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atendia as crianças de pré-escola em período integral, porém com a obrigatoriedade não sobram vagas.

O número de unidades municipais que oferecem matrículas na creche e/ou pré-escola são 79, além disso, a rede ainda possui 9 Núcleos de Educação Infantil, vinculados à Escolas Básicas Municipais, totalizando 88 unidades, das quais 59 atendem crianças em idade de creche (0 a 3 anos), as quais 17 estão localizadas na região Norte, seis na Leste, 16 na Continental, 24 na Central e 16 no Sul, conforme apresentado nas Figuras 4 e 5.

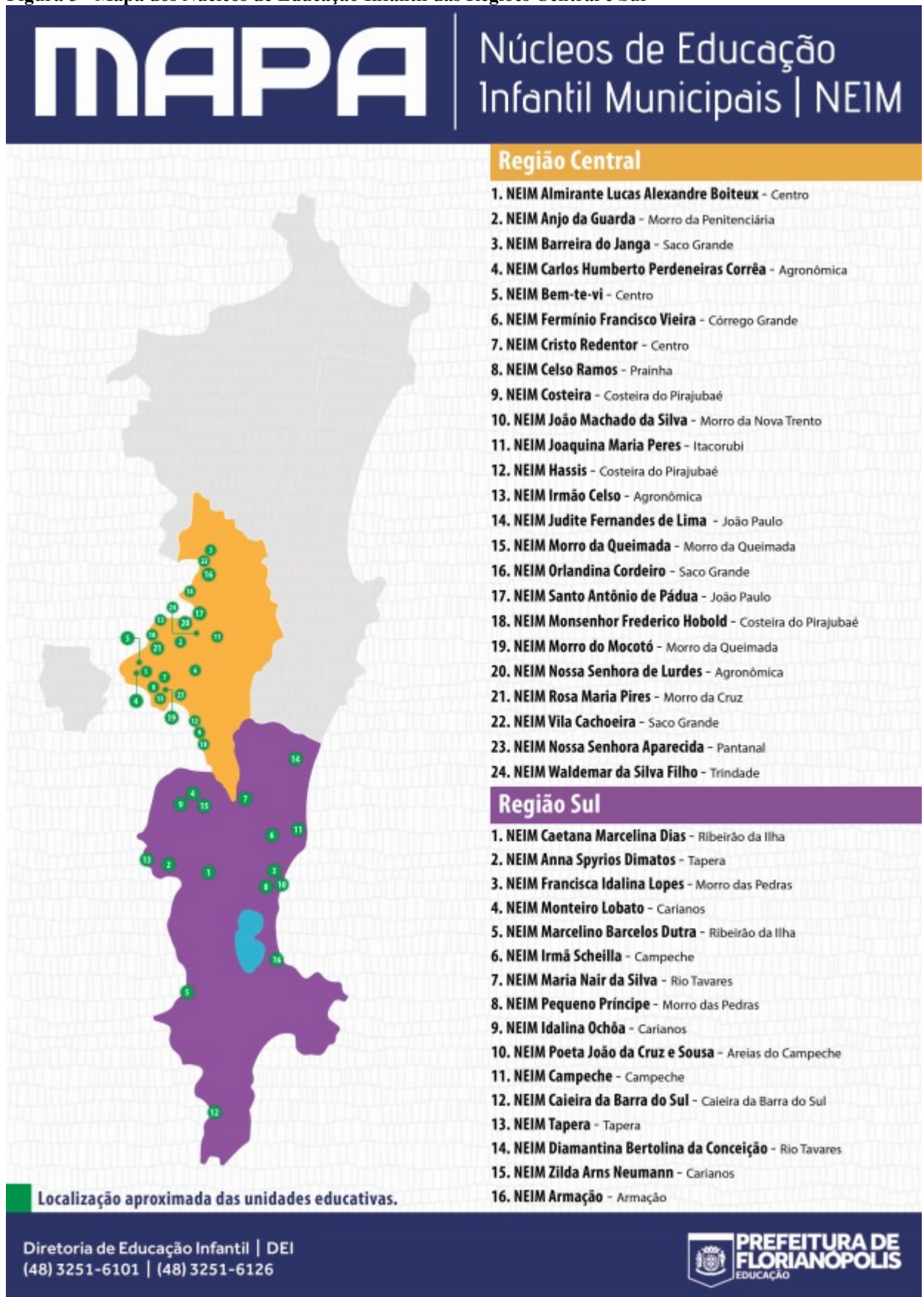
² Os dados foram fornecidos pela DIPED/SME, em consulta ao Sistema de Inovação e Gestão Educacional (SIGEducação), em fevereiro de 2020.

Figura 4 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Norte, Leste e Continental



Fonte: Diretoria de Educação Infantil, SME, 2019.

Figura 5 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil das Regiões Central e Sul



Fonte: Diretoria de Educação Infantil, SME, 2019.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis demarca a sua função sociopolítica e pedagógica, elaborando documentos orientadores. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil, elaborou as Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2010). Nesse documento, são apresentados os princípios e as bases teóricas no que se refere à função social da Educação Infantil, ao estabelecimento dos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do caráter dos profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2010).

A intensidade dos debates, a partir dos documentos nacionais e municipais, e a acumulação das experiências da rede fizeram emergir demandas teórico-práticas e, conseqüentemente, passaram a exigir um aprofundamento e um desdobramento das Diretrizes Municipais. Evidenciou-se, dessa forma, a necessidade de estabelecer orientações que permitissem consolidar os projetos pedagógicos que respondam ao cumprimento das funções socioeducativas da Educação Infantil.

De acordo com os documentos municipais, os Núcleos de Educação Infantil devem ser espaços que têm como objetivo ampliar o repertório vivencial, histórico e cultural das crianças, na busca da garantia de seus direitos, como: a proteção, o afeto e a amizade; a higiene e a saúde; a brincadeira, a uma atenção especial durante o período de inserção; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; o movimento em espaços amplos, a atenção individual, de expressar seus sentimentos; o contato com a natureza, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015).

Para garantir tais direitos, entende-se a criança como um ser social que participa dos processos realizados, assumindo sua função social de educar e cuidar (FLORIANÓPOLIS, 2012). Em 2012, foram elaboradas as Orientações Curriculares, as quais explicitam a função da Educação Infantil, a concepção de criança, de currículo, a relação creche e família, o papel dos professores, os conteúdos da ação pedagógica, e são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos (FLORIANÓPOLIS, 2012). Além disso, trazem os núcleos da ação pedagógica, quais sejam: linguagem gestual-corporal, oral, sonoro-musical e escrita; relações sociais e culturais; contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais, sociais e da natureza; manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Esses núcleos objetivam detalhar os âmbitos de experiências envolvidos na ação pedagógica.

Para consolidar uma proposta de trabalho dentro da concepção de uma Pedagogia da Infância, a brincadeira é reconhecida como eixo norteador de todo o trabalho desenvolvido

(FLORIANÓPOLIS, 2012). A interação, por ser a atividade fundamental das crianças, possibilita a aprendizagem através das relações estabelecidas. A linguagem, como forma de comunicação, amplia o repertório de suas vivências, estimulando a expressão nas diferentes linguagens (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita).

Mais recentemente, em 2015, a Rede Municipal de Educação publicou o documento intitulado *Currículo da Educação infantil*, tendo como objetivo refinar os documentos anteriores (FLORIANÓPOLIS, 2015). Esse panorama vem reafirmar a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e passa a exigir dos sistemas de ensino maior investimento financeiro, político e pedagógico na garantia de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com os documentos oficiais da Rede, a organização do trabalho nos NEIMs é elaborado a partir do domínio de atividades de observação, do registro, planejamento e da avaliação. A observação é realizada com base na leitura dos grupos e da necessidade constante de ouvir o que as crianças falam, sempre com olhar atento às suas indicações.

O registro é um instrumento fundamental para a reflexão da prática pedagógica. O planejamento é compreendido como instrumento do trabalho docente e também um norteador da intencionalidade educativa. Ostetto (2000, p. 177) contextualiza que “[...] a intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do professor. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente”. Portanto, a documentação se refere ao processo que vai do registro da observação do professor à avaliação.

De acordo com o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação é:

[..] instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os argumentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, 2009c, p. 16).

Nesse sentido, quando se avalia, realiza-se um diagnóstico da realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção de um resultado mais satisfatório em relação a nossa ação.

3.2 PRINCIPAIS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO REALIZADA EM 2015 NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS USANDO A ESCALA ITERS-R

A avaliação externa usando a escala ITERS-R, que mede a qualidade dos ambientes de Educação Infantil (crianças de 0 a 30 meses), foi aplicada em 2015 de forma censitária pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC). Esse estudo foi realizado em uma amostra de 59 unidades da Rede, ou seja, 100% das unidades que atendiam grupos de creche no momento em que a avaliação foi conduzida.

A coleta de dados envolveu 37 grupos com idade de quatro a 11 meses (denominado G1) e 59 grupos com idade de 12 meses a 24 meses (denominado G2), totalizando, então, 96 grupos, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3- Regiões visitadas, número de unidades e número de grupos avaliados.

REGIÃO	Nº DE UNIDADES	Nº GRUPOS
Continente	13	21
Leste	4	20
Norte	11	18
Sul	10	18
Centro	21	19
Total	59	96

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Participaram da coleta de dados, cinco observadoras (todas mulheres), distribuídas da seguinte forma:

- Duas avaliadoras externas (vinculadas à Universidade).
- Duas avaliadoras internas da Secretaria Municipal de Educação.
- Uma avaliadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Após a avaliação ITERS-R, cada Núcleo de Educação Infantil recebeu a pontuação para cada subescala (média dos escores atribuídos a cada um dos itens) e uma pontuação geral (média dos escores obtidos em cada subescala). Na Tabela 4, estão dispostos os resultados das 59 unidades avaliadas.

Tabela 4 - Resultados 59 unidades avaliadas, mostrando as pontuações recebidas em cada subescala

(Continua...)

RESULTADOS NA ITERS-R							
NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	SUBESCALAS						
	Espaço e Mobiliário	Rotinas de cuidado Pessoal	Falar e Compreender	Atividades	Interação	Estrutura do Programa	Média Geral
UNIDADE 01	2,60	2,00	3,67	2,60	3,75	3,67	3,05
UNIDADE 02	3,20	2,50	4,33	2,40	5,25	3,33	3,50
UNIDADE 03	2,70	1,75	3,83	2,80	4,75	5,00	3,47
UNIDADE 04	4,10	2,92	6,33	3,70	5,63	4,33	4,50
UNIDADE 05	3,50	2,50	4,00	2,50	6,00	5,00	3,92
UNIDADE 06	3,80	1,25	1,33	2,45	2,75	2,67	2,38
UNIDADE 07	3,00	2,50	3,83	2,25	4,88	3,83	3,38
UNIDADE 08	3,20	2,50	6,00	3,60	7,00	4,00	4,38
UNIDADE 09	3,30	2,33	2,67	3,02	5,13	3,33	3,30
UNIDADE 10	3,20	2,08	2,83	2,55	4,25	3,33	3,04
UNIDADE 11	3,40	2,08	5,50	3,49	6,88	4,67	4,34
UNIDADE 12	3,70	2,08	4,33	3,10	6,50	4,00	3,95
UNIDADE 13	3,00	1,25	4,00	2,70	4,75	3,83	3,26
UNIDADE 14	4,40	2,33	3,17	3,30	4,63	3,83	3,61
UNIDADE 15	3,20	1,67	3,00	3,70	4,50	3,00	3,18
UNIDADE 16	3,60	3,25	5,83	3,90	6,50	6,83	4,99
UNIDADE 17	2,90	1,42	2,33	2,56	4,25	2,67	2,69
UNIDADE 18	4,80	4,00	4,67	3,91	6,75	6,00	5,02
UNIDADE 19	3,40	1,33	4,00	3,40	4,63	3,04	3,30
UNIDADE 20	3,40	2,33	4,33	3,60	6,25	4,33	4,04
UNIDADE 21	3,10	1,75	4,33	3,05	5,25	4,17	3,61
UNIDADE 22	3,80	2,75	3,67	3,05	6,38	5,17	4,13
UNIDADE 23	2,90	1,58	2,17	2,22	2,88	3,00	2,46
UNIDADE 24	5,20	3,92	6,33	4,85	6,88	5,50	5,45
UNIDADE 25	4,10	2,75	4,00	2,86	5,38	4,00	3,85
UNIDADE 26	2,80	1,58	3,17	2,50	4,63	2,92	2,93
UNIDADE 27	3,40	2,67	3,50	2,83	6,50	3,50	3,73
UNIDADE 28	3,40	2,17	2,83	3,05	4,38	3,17	3,17
UNIDADE 29	4,00	2,00	3,33	4,10	6,00	3,00	3,74
UNIDADE 30	3,00	1,83	2,00	2,20	2,25	4,00	2,55
UNIDADE 31	2,60	2,00	3,17	2,78	5,88	3,17	3,26
UNIDADE 32	3,00	2,50	3,67	3,50	5,50	3,67	3,64

(Continuação Tabela 4)

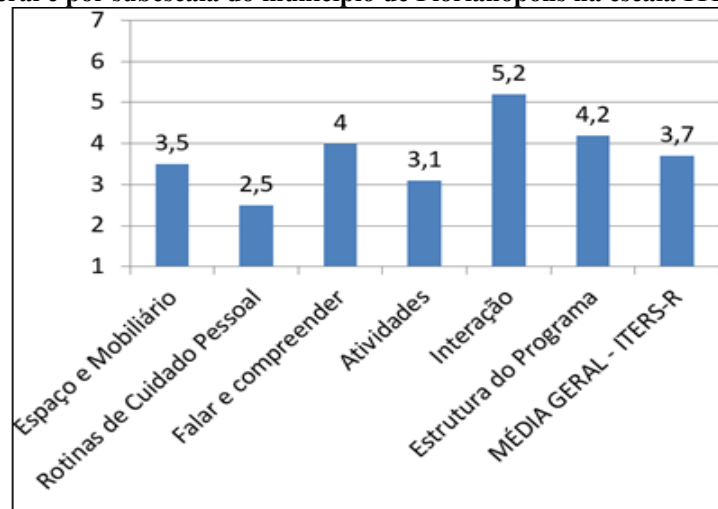
UNIDADE 33	4,20	5,33	6,67	5,60	7,00	7,00	5,97
UNIDADE 34	3,00	3,00	4,83	3,10	6,13	4,83	4,15
UNIDADE 35	4,10	2,83	5,33	3,30	5,75	5,50	4,47
UNIDADE 36	3,00	2,33	3,67	3,60	6,00	4,00	3,77
UNIDADE 37	3,60	1,58	3,50	2,90	4,25	3,50	3,22
UNIDADE 38	3,00	4,00	5,67	2,80	6,00	6,00	4,58
UNIDADE 39	3,10	2,17	2,33	2,70	3,50	2,83	2,77
UNIDADE 40	4,00	3,83	6,00	3,60	7,00	7,00	5,24
UNIDADE 41	3,40	1,75	2,83	2,50	3,75	2,67	2,82
UNIDADE 42	4,50	3,58	6,33	3,85	6,38	5,83	5,08
UNIDADE 43	3,00	2,17	2,00	2,20	4,13	2,33	2,64
UNIDADE 44	4,00	4,50	4,67	3,50	6,00	3,33	4,33
UNIDADE 45	3,20	1,60	3,33	3,00	3,25	2,67	2,84
UNIDADE 46	4,20	4,47	6,50	4,28	6,75	7,00	5,53
UNIDADE 47	4,00	2,20	5,67	3,70	4,25	4,67	4,08
UNIDADE 48	4,00	2,17	3,00	3,00	4,50	3,67	3,46
UNIDADE 49	3,30	1,50	2,00	2,50	3,75	3,00	2,68
UNIDADE 50	3,40	1,20	3,00	2,30	2,50	2,67	2,51
UNIDADE 51	4,80	5,00	3,33	3,60	6,25	6,33	4,89
UNIDADE 52	2,60	2,17	3,67	1,60	6,00	5,50	3,59
UNIDADE 53	4,50	3,50	4,83	4,61	6,50	7,00	5,16
UNIDADE 54	3,00	2,50	3,00	2,90	3,75	3,33	3,08
UNIDADE 55	4,40	3,33	4,67	3,40	6,75	3,00	4,26
UNIDADE 56	3,00	2,00	4,00	2,10	4,75	3,00	3,14
UNIDADE 57	2,40	2,50	3,17	1,83	4,88	3,00	2,96
UNIDADE 58	3,00	2,75	5,67	3,50	6,13	5,17	4,37
UNIDADE 59	3,70	2,25	3,67	3,00	4,88	4,17	3,61

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme mencionado na seção 2.3 desta Dissertação, as pontuações a serem atribuídas nos itens avaliados variam de 1 a 7 pontos, dos quais: de 1 a 2,9 correspondem a situações ou aspectos considerados inadequados, indicando um nível precário de qualidade; de 3 a 4,9 se aplicam a um conjunto de condições definidas como mínimas; de 5 a 6,9 sinalizam a presença de condições classificadas como boas; e 7 corresponde ao que é considerado excelente (FLORIANÓPOLIS, 2016).

No Gráfico 1, que reporta os resultados globais das 59 unidades, percebe-se que a média geral alcançada nas seis subescalas foi de 3,7. As subescalas *Rotinas de Cuidado Pessoal e Atividades* tiveram a pior pontuação geral na avaliação.

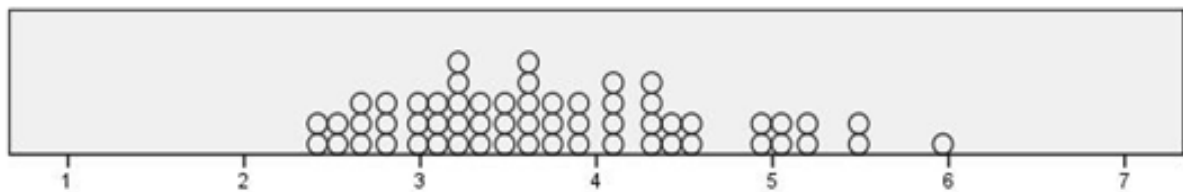
Gráfico 1 - Média Geral e por subescala do município de Florianópolis na escala ITERS-R



Fonte: Florianópolis (2016) (Relatório).

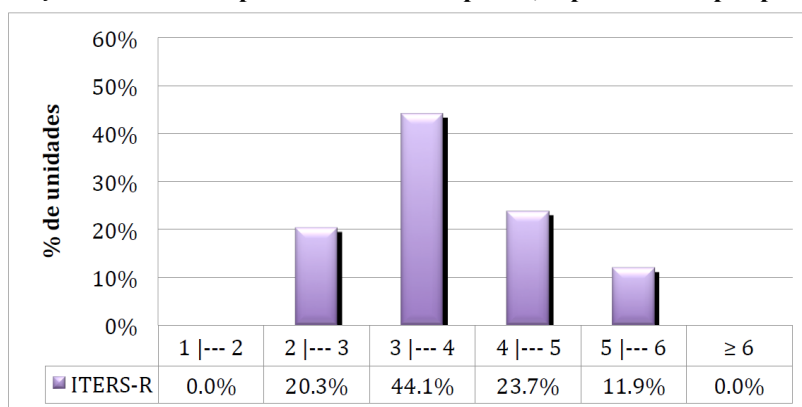
Para melhor visualização em relação ao cenário da Rede Municipal Florianópolis, o Gráfico 2 traz um resumo da realidade aferida em 2015, onde cada bolinha representa uma unidade e sua posição de acordo com a média alcançada na avaliação.

Gráfico 2 - Gráfico representando as médias alcançadas por cada unidade na avaliação da qualidade



Fonte: Florianópolis (2016) (Relatório).

Percebe-se pelo Gráfico 2 que a rede é bem diversificada, apresentando realidades distintas, porém, há uma grande concentração de unidades com média entre 3 e 4, o que resulta em um padrão mínimo de qualidade. O Gráfico 3 apresenta a distribuição das pontuações representadas em porcentagem.

Gráfico 3 - Distribuição das unidades por faixas de desempenho, representadas por porcentagem

Fonte: Florianópolis (2016) (Relatório).

A partir do Gráfico 3, percebe-se que nenhuma unidade teve pontuação entre 1 e 2, significando que elas não tiveram práticas consideradas inadequadas, indicando um nível precário. Em relação à pontuação entre 2 e 3, percebeu-se que 20,30% das unidades se encaixaram no nível considerado indesejável. A maioria das unidades avaliadas recebeu pontuação entre 3 e 4, representando 44,10%, sinalizando que possuem condições mínimas de atendimento. As unidades que receberam pontuação entre 4 e 5 representaram 23,70%, o que significa que atingiram o mínimo que se espera de uma prática no atendimento dessa faixa etária. Das unidades avaliadas, 11,90% receberam pontuações entre 5 e 6, o que sinaliza a presença de condições de qualidade classificadas como boas. Nenhuma unidade educativa recebeu pontuação superior a 6, o que seria considerado excelente.

A pesquisa foi desenvolvida com um olhar mais atento para a faixa etária de crianças entre 0 e 2 anos e 6 meses por se tratar de um grupo da Educação Infantil que conta com menores investimentos e, no caso desta avaliação, os resultados apontaram que as creches se encontram em condições mais precárias.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa pode ser classificada quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos. Nas seções, a seguir, será discutida sobre cada uma dessas classificações.

4.1.1 Quanto à natureza

Sob o enfoque da natureza, uma pesquisa pode ser teórica ou aplicada. A pesquisa teórica (também chamada de pura) objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência e não tem o compromisso de aplicação prática do resultado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

A pesquisa aplicada busca gerar conhecimento para a aplicação prática e dirigida à solução de problemas que contenham objetivos anteriormente definidos, os quais podem ser de médio ou curto prazo de alcance. Sendo assim, concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. De acordo com Thiollent (2009, p. 36), esse tipo de pesquisa responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”.

Dessa forma, com base nos argumentos apresentados, a presente pesquisa se classifica como aplicada.

4.1.2 Quanto à abordagem

Quanto à abordagem, existem dois tipos de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. Fonseca (2002) explica que a pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Ela recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc.

Já a pesquisa qualitativa, não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre

outros. Ela reúne dados que são coletados em forma de narrativa, como diários, questionários abertos, entrevistas e observações que não são codificadas usando um sistema numérico. Minayo (2001, p. 14) destaca que esse tipo de pesquisa:

[...] leva em consideração significados marcados pela expressão subjetiva dos sujeitos da pesquisa, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

Sendo assim, esta pesquisa se classifica como qualitativa e quantitativa.

4.1.3 Quanto aos objetivos

Com base nos objetivos, para Gil (2007), é possível classificar as pesquisas em exploratórias, descritivas ou explicativas. De acordo com o autor, a pesquisa exploratória “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2007, p. 27), podendo envolver levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos para compreensão do problema pesquisado. Essas pesquisas podem ser qualificadas como pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007).

A pesquisa descritiva, para Prodanov e Freitas (2013, p. 52):

Observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Já a pesquisa explicativa, tem como escopo explorar algo novo, a qual é realizada como uma tentativa de conectar as ideias, de modo a compreender as causas e efeitos de determinado fenômeno. De acordo com Gil (2007), esse tipo de pesquisa explica o motivo das coisas acontecerem, a partir dos resultados oferecidos, já que a identificação de fatores que determinam um fenômeno estabelece que esse esteja suficientemente descrito e detalhado. Diante do exposto, a pesquisa em tela se classifica como sendo do tipo descritiva.

4.1.4 Quanto aos procedimentos

A pesquisa científica, conforme Gerhardt e Silveira (2009), pode ser classificada quanto aos procedimentos para a coleta de informação como sendo documental, bibliográfica, experimental, de campo, *ex post facto*, estudo de caso, pesquisa-ação, entre outras.

Ressalta-se que uma pesquisa pode ter mais do que um tipo de procedimento, fazendo com que um sirva como complemento do outro. Em se tratando desta pesquisa, é classificada como sendo pesquisa bibliográfica, documental, de campo, onde o pesquisador coleta informações por meio de questionários, entrevistas etc. Em seguida, realizada uma crítica qualitativa dos dados levantados, com o objetivo de encontrar aspectos negativos, positivos e demais repercussões sobre o assunto.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A presente pesquisa se constituiu a partir de sete etapas, a saber:

- 1) Busca na literatura e leitura de materiais relacionados à concepção de qualidade na Educação Infantil, à avaliação nessa etapa da educação básica e, especificamente, ao instrumento de avaliação de ambientes ITERS-R.
- 2) Descrição da avaliação de larga escala ITERS-R aplicada nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, em 2015, bem como os seus principais resultados.
- 3) Elaboração do instrumento de pesquisa, na forma de questionário, aplicado junto aos Núcleos de Educação Infantil, a ser respondido pelas diretoras, possibilitando tanto conhecer a situação atual desses Núcleos nos diferentes itens propostos quanto conhecer os processos e ações de melhoria desenvolvidos depois da devolutiva dos resultados da avaliação ITERS-R.
- 4) Devolutiva dos questionários respondidos e tabulação das respostas em planilha eletrônica.
- 5) Tratamento dos resultados: apresentação dos resultados em tabelas e gráficos e discussão dos resultados.
- 6) Diagnóstico da situação atual dos NEIM.
- 7) Identificação das melhorias de processos e ações realizadas pelos Núcleos com base nos resultados da avaliação.

4.3 BUSCA SISTEMÁTICA NA LITERATURA

A busca na literatura envolveu a pesquisa bibliográfica e documental, a qual foi realizada nos idiomas português e inglês. Selecionaram-se, inicialmente, produções que trouxessem as palavras-chave escolhidas para esta investigação no título ou no resumo, sendo elas: no português, avaliação externa, Educação Infantil e qualidade; no inglês, *external evaluation, childhood education e quality*.

A primeira busca realizada foi no *Portal da CAPES*³, usando as três palavras-chave e uso de operador booleano *and*, que resultou em 193 obras encontradas, das quais apenas 13 foram selecionadas, mas apenas seis fizeram parte da pesquisa, tendo em vista que as demais não tinham o enfoque desejado. Com as mesmas palavras-chave, utilizando o operador booleano *or*, foram localizados 487 títulos, onde foram selecionados 54, sendo que apenas oito foram utilizadas por estarem alinhadas a esta investigação. Utilizando o termo “Qualidade da Educação Infantil”, foram encontrados 982 resultados, dos quais foram selecionados 10 documentos e, desse total, três fizeram parte da pesquisa.

Utilizando o sistema do *Google Acadêmico*⁴ foi realizada uma busca com o termo “Qualidade da Educação Infantil”, resultando em 16 documentos encontrados, porém, somente cinco foram utilizados nesta pesquisa.

Em relação aos termos utilizados nas palavras-chave e ao termo “Qualidade da Educação Infantil”, a busca tanto no Portal da *CAPES* como no *Google Acadêmico* resultou em 1678 obras relativas, dessas, só 22 foram selecionadas por estarem alinhadas ao tema aqui pesquisado.

Entre as obras selecionadas, foi verificado que a maioria delas está relacionada à avaliação da qualidade na Educação Infantil. Contudo, a tese de Popp (2015) contribuiu significativamente nas reflexões realizadas em relação à avaliação externa, pois considerou a avaliação ITERS-R como um instrumento fidedigno para avaliar a qualidade das creches e que é possível fazer da escala um bom instrumento de avaliação institucional e de reflexão sobre a prática pedagógica.

³ Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/. Acesso em: fev. 2020.

⁴ Disponível em: https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em fev. 2020.

4.4 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DA PESQUISA

Apesar de não ter ainda no Brasil uma escala própria e padronizada de avaliação, à semelhança do que ocorre nos países norte-americanos, há alguns anos vem se desenhando uma política voltada para a Educação Infantil, que visa aprimorar a qualidade das instituições que atuam nessa área.

Nesta seção serão detalhados os documentos oficiais e estudos que deram embasamento teórico para o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados da pesquisa: os *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a); os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009b); os *Campos para Monitoramento da Educação Infantil* sugeridos pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014); e a própria escala ITERS-R, que já aqui foi discutida na seção 2.3 e é apresentada na íntegra no Anexo A desta dissertação.

4.4.1 Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) foram propostos num esforço conjunto do MEC, por meio da SEB, Ação Educativa, Fundação Orsa, Undime e UNICEF, com o desafio de monitorar a avaliação da qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil, fortalecer a cultura de avaliação no âmbito do sistema educacional e implementar no sistema de avaliação da educação nacional, um instrumento de avaliação da Educação Infantil.

Esse documento é um instrumento de autoavaliação das instituições de Educação Infantil, baseado em um processo participativo que possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social. Os resultados devem servir como base para a elaboração de um plano de ação que busque melhorar, cada vez mais, as creches e pré-escolas que atendem às crianças em idade pré-escolar.

Os Indicadores se baseiam em sete principais aspectos, considerados como parâmetros fundamentais que garantem uma boa qualidade na Educação Infantil, conforme representado no Quadro 2.

Quadro 2 - Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

1. Planejamento Institucional
1.1. Consolidação da proposta pedagógica 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação 1.3. Registro da prática educativa
2. Multiplicidade de experiências e linguagens
2.1. Construção da autonomia 2.2. Relação da criança com o ambiente natural e social 2.3. Experiências para a construção do conhecimento do próprio corpo 2.4. Expressão por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais 2.5. Experiências variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita 2.6. Identidade, valorização das diferenças e cooperação
3. Interações e Afetividade
3.1. Respeito à dignidade 3.2. Respeito ao ritmo 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções 3.5. Interação entre crianças e crianças 3.6. Interação entre crianças e adultos
4. Promoção da saúde
4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável 4.2. Limpeza, salubridade e conforto 4.3. Segurança
5. Espaços, materiais e mobiliários
5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças 5.2. Materiais variados e acessíveis 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos
6. Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola
6.1. Formação inicial dos professores 6.2. Extensão universitária dos professores 6.3. Formação continuada 6.4. Condições de trabalho adequadas
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social
7.1. Respeito e acolhimento 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2009a).

4.4.2 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

O documento intitulado *Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009b) também serviu como base para a elaboração do instrumento de pesquisa, o qual é composto de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda

explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O Quadro 3 apresenta esses critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

Quadro 3 - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

Critérios para a unidade creche
<ul style="list-style-type: none"> • Nossas crianças têm direito à brincadeira • Nossas crianças têm direito à atenção individual • Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante • Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza • Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde • Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão • Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos • Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade • Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos • Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.
Critérios para políticas e programas de creche
<ul style="list-style-type: none"> • A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança • A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança • A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante • A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde • A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável • A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira • A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos • A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2009b).

O objetivo principal do documento é atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância (BRASIL, 2009b).

4.4.3 Campos para monitoramento da Educação Infantil sugeridos pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014)

Os Campos para Monitoramento da Educação Infantil mapeados por Bhering e Abuchaim (2014) também nortearam a elaboração do questionário. Segundo as autoras, esses campos surgiram através de uma análise estatística realizada e da compilação de dados de diferentes fontes sobre o funcionamento da Rede Municipal de Educação Infantil do Rio de Janeiro, com

o intuito de garantir avanços importantes na qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças.

Na compreensão de Bhering e Abuchaim (2014), a garantia do efetivo direito à educação, incluindo o acesso, a permanência com aprendizagem e o sucesso na escolarização, dependem da integração de esforços e contribuições de todas as instâncias envolvidas, desde a gestão dos sistemas e das redes de ensino (Secretarias Municipais de Educação), a gestão das unidades escolares (diretores) e a gestão das práticas pedagógicas (professores).

Nesse sentido, as dimensões propostas pelas pesquisadoras, conforme apresentado no Quadro 4, foram utilizadas como embasamento para o questionário proposto nesta investigação.

Quadro 4 - As dimensões propostas pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014)

(Continua...)

DIMENSÃO	NÍVEIS DE CONCRETIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL		
	GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO	GESTÃO DAS UNIDADES ESCOLARES	GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Prédios e espaços	A construção de prédios escolares atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos pelo MEC.	A gestão escolar garante que os espaços educativos funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.	Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês e das crianças em diferentes espaços da unidade escolar.
Estratégias de desenvolvimento profissional e condições de trabalho e carreira	O sistema de ensino prevê programas de formação continuada para todos da equipe pedagógica dentro da jornada regular de trabalho.	A gestão escolar organiza espaços e tempos adequados para a formação em serviço.	Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada.
Estratégias para o envolvimento dos pais	O sistema de ensino prevê formas de articulação da política educacional com as demais políticas sociais de apoio e atenção às famílias (assistência social, saúde, habitação, segurança pública etc.).	As unidades escolares acolhem adequadamente as famílias que apresentam alta vulnerabilidade social, inscrevendo-as na rede de direitos e políticas sociais adequadamente.	Professores e auxiliares encaminham adequadamente, com a gestão escolar, os casos em que identificam alta vulnerabilidade social nas famílias das crianças ou situações familiares que colocam a criança em risco.
Organização do trabalho pedagógico	O sistema de ensino estabelece, divulga e dissemina proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas para toda a rede de ensino.	O projeto pedagógico da escola está alinhado com as diretrizes curriculares nacionais e com as orientações curriculares municipais estabelecidas para a educação infantil do município.	Professores e auxiliares elaboram o plano de atividades que desenvolvem com bebês e crianças pequenas ancorado nas orientações curriculares do município e no projeto pedagógico da unidade/escola.

(Continuação Quadro 4)

Linguagem oral e escrita	O sistema de ensino assegura a existência de condições objetivas que garantam a circulação de diferentes suportes da linguagem escrita na escola (livros, revistas, jornais, computadores etc.).	As unidades escolares garantem que os diferentes suportes da linguagem escrita estejam acessíveis e em bom estado para a utilização pelos bebês e pelas crianças.	Professores e auxiliares oferecem às crianças momentos e situações bem planejados de contato com os diferentes suportes da linguagem escrita.
Atividades	Materiais, equipamentos e brinquedos são adquiridos regularmente para distribuição equitativa na rede.	As unidades garantem a distribuição de equipamentos, materiais e brinquedos para o desenvolvimento de atividades conforme previsto no projeto pedagógico da unidade.	Professores e auxiliares garantem que todas as crianças utilizem os equipamentos, materiais e brinquedos durante o desenvolvimento de atividades nos vários espaços da unidade.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Bhering e Abuchaim (2014).

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa concerne a um questionário, contendo 27 indicadores, elaborados com base nos documentos oficiais que falam sobre a qualidade, dentre eles, os *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009b), os Campos para Monitoramento da Educação Infantil sugeridos pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014) e a escala ITERS-R.

Nessa perspectiva, os quadros a seguir apresentam, na primeira coluna, as dimensões que compõem o instrumento, sendo elas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação e estrutura do programa. Na sequência, a segunda coluna dos quadros mostram os indicadores; na terceira coluna, encontram-se as questões que buscam identificar a situação atual dos Núcleos de Educação Infantil Municipal; a quarta coluna mostra as questões que procuram identificar as ações de melhorias planejadas e executadas após o núcleo ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R, em 2016. Portanto, o instrumento de pesquisa é composto por duas partes, uma com questões que investigam a situação atual (denominada parte “a”) e outra com questões que investigam as melhorias realizadas (denominada parte “b”).

A maioria das respostas fechadas envolviam três opções de resposta, por exemplo: a questão 3, parte “a”, que perguntava se atualmente “o NEIM disponibiliza espaços educativos que funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas”, teve como

resposta as opções *Não disponibiliza*, *Disponibiliza poucos espaços* e *Disponibiliza muitos espaços*; já na parte “b”, que questionava se após a avaliação de 2015 “havia sido planejadas ou executadas ações de melhoria com relação aos espaços educativos”, as opções de resposta foram *Não foi proposto/executado nenhuma ação de melhoria*, *Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas* e *Foram definidas ações de melhoria e executadas*. Para cada questão, havia um espaço aberto para comentários sobre as melhorias realizadas (caso houvesse) e sobre a situação atual das unidades em cada indicador. O questionário na versão completa com as opções de resposta para todas as questões é apresentado no Apêndice B desta dissertação.

Na dimensão *Espaço e Mobiliário*, são propostos indicadores que permitem observar aspectos como estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças, como aponta o Quadro 5.

Quadro 5 - Indicadores e questões sobre dimensão Espaço e Mobiliário

(Continua...)

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Espaço e Mobiliário	1- Atendimento aos padrões básicos de infraestrutura	A construção do NEIM atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos nos documentos oficiais?	Houve melhoria nos padrões de infraestrutura? Se sim, quais foram as melhorias realizadas?
	2- Adequação do tamanho do espaço ao número de crianças	A unidade atende e leva em conta a razão e o tamanho do espaço das salas <i>versus</i> o número de crianças por grupo? Respeitando que deverá ter o espaço de 1,30 metros quadrados por criança atendida, conforme Resolução 01/2009, art. 14, parágrafo único.	Houve melhoria em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos? Se sim, quais foram?
	3- Adequação dos espaços para atividades e interações	O NEIM disponibiliza espaços educativos que funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas?	Houve melhoria com relação aos espaços educativos? Se sim, quais foram?
	4- Disponibilidade de mobília para as atividades diárias	O NEIM disponibiliza móveis em número suficiente na sala para atividades diárias (sono, higiene, alimentação etc.), estando em bom estado de conservação, oferecendo segurança às crianças?	Houve melhoria com relação aos móveis, seu estado de conservação e que ofereçam segurança às crianças? Se sim, quais foram?
	5- Disponibilidade de materiais para a promoção do bem estar	O NEIM disponibiliza de materiais (almofadas, edredons, sofás, blocos de espuma etc.) que possam promover relaxamento e conforto às crianças?	Houve melhoria com relação à disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças? Se sim, quais foram?

(Continuação Quadro 5)

Espaço e Mobiliário	6- Contato dos bebês com materiais como estratégia pedagógica	Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade de os bebês terem contato com materiais expostos como estratégia pedagógica (móviles, figuras, fotografias)?	Houve melhoria com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês terem contato com a exposição de materiais como estratégia pedagógica? Se sim, quais foram?
	7- Possibilidade da circulação dos bebês em diferentes espaços	Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês em diferentes espaços da unidade educativa?	Houve melhoria com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês circularem em diferentes espaços da unidade? Se sim, quais foram?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os indicadores propostos para avaliar a dimensão *Espaço e Mobiliário* vão ao encontro do que é proposto nos itens 5.1, 5.2 e 5.3 dos *Indicadores da Qualidade* (2009a), conforme apresentado no Quadro 2; do que é indicado nos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009b), reconhecendo que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante apresentado no Quadro 3; como também vão ao encontro da dimensão *prédios e espaços* (Quadro 4) proposta no trabalho de Bhering e Abuchaim (2014).

Na dimensão *Rotinas de cuidado pessoal* são recomendados indicadores relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças, como exibe o Quadro 6.

Quadro 6 - Indicadores e questões referentes à dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal

(Continua...)

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Rotinas de Cuidado Pessoal	8 - Treinamento para boas práticas de higiene	O NEIM oferece treinamento/palestra para os profissionais que atendem crianças, incluindo boas práticas de higiene (lavar as mãos, manter limpo o espaço usado pelas crianças e adultos, troca de fraldas e uso do banheiro, feitos adequadamente e prevenir proliferação de germes)?	Foram executadas ações de melhoria com relação aos treinamentos/ palestras oferecidos para os profissionais que atendem as crianças, incluindo boas práticas de higiene? Se sim, quais foram?
	9 - Planejamento da hora do sono	Em relação à hora do sono, existe um planejamento para esse momento? É permitido que as crianças que não querem dormir no horário coletivo tenham outras atividades (tal como ler um livro, brincar com jogos, ou desenhar)?	Foram executadas ações de melhoria com relação ao planejamento da hora do sono? Se sim, quais foram?
	10 - Adoção de procedimentos sanitários para a hora do sono	Em relação à hora do sono, são adotados procedimentos sanitários adequados evitando a propagação de doenças (uso individual de colchões e roupas de cama, higienização periódica dos colchões etc.)?	Com relação à hora do sono e à adoção de procedimentos sanitários adequados, foram executadas ações de melhoria? Se sim, quais foram?

(Continuação Quadro 6)

Rotinas de Cuidado Pessoal	11 - Participação dos profissionais nas ações de formação	Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal?	Foram executadas ações de melhoria com relação ao incentivo, ao aumento da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal? Se sim, quais foram?
	12 - Qualidade nutricional e sanitária das refeições	O NEIM demonstra preocupação em relação à qualidade nutricional e sanitária com que as refeições são oferecidas às crianças? Procura incentivar o consumo de frutas e hortaliças, promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis?	Foram executadas ações de melhoria com relação à qualidade da oferta das refeições, procurando incentivar o consumo de frutas e hortaliças promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis? Se sim, quais foram?
	13 - Práticas de intervenção na segurança das crianças	O NEIM, em parceria com os profissionais, adota práticas de intervenção junto às crianças no sentido de ajudá-las a seguirem as regras de segurança nos diferentes espaços da unidade escolar?	Foram executadas ações de melhoria com relação às práticas de intervenção na segurança das crianças? Se sim, quais foram?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os indicadores relacionados à dimensão *Rotinas de Cuidado Pessoal* vão ao encontro do que é proposto nos itens 4.1, 4.2 e 4.3 (Quadro 2) dos *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a) das políticas e dos direitos que a criança tem em relação à higiene, à saúde e a uma alimentação sadia, referidos no Quadro 3; assim como contemplam a dimensão *estratégias de desenvolvimento profissional e condições de trabalho e carreira*, proposta no trabalho de Bhering e Abuchaim (2014) (Quadro 4). Nessa dimensão, são considerados os processos no que toca às conversas que os profissionais realizam com as crianças, se a supervisão das crianças ocorre de forma agradável, se a equipe se antecipa para prevenir problemas de segurança e a qualidade dos processos dos procedimentos de higiene.

Na dimensão *Falar e Compreender* são propostos indicadores que avaliam os estímulos dados às crianças, no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Nessa dimensão, considera-se os insumos concernentes à oferta de livros em boas condições, à variedade e diversidade desses materiais e um número suficiente para acesso de todas as crianças do grupo. Dessa maneira, inclui-se a comunicação verbal, o uso de livros, dentre outros, em concordância com representado no Quadro 7.

Quadro 7 - Indicadores referentes à dimensão Falar e Compreender

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Falar e Compreender	14- Disponibilidade de materiais pedagógicos apropriados à faixa etária	A Rede Municipal de Ensino busca disponibilizar materiais pedagógicos como livros apropriados para a faixa etária de 0 a 30 meses, incluindo livros de pano, de plástico e papelão resistentes com figuras adequadas aos bebês etc.?	Foram executadas ações de melhoria com relação à disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês? Se sim, quais foram?
	15- Estímulo da linguagem através de diálogos	A equipe de profissionais do NEIM que trabalha com bebês desenvolve diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender?	Foram executadas ações de melhoria com relação aos diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender? Se sim, quais foram?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A proposição dos indicadores dessa dimensão leva em conta: os itens 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6 propostos pelos *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a), indicados no Quadro 2; a política de creche que reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos, desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão está presente nos *Crêterios para um atendimento em creches* (BRASIL, 2009b) (Quadro 3); e a dimensão *Linguagem oral e escrita* proposta pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014) (Quadro 4).

Na dimensão *Atividades*, são propostos indicadores referentes aos materiais disponíveis, pertinente à sua quantidade, adequação, variedade e ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças, em conformidade com o representado no Quadro 8.

Quadro 8 - Indicadores referentes à dimensão Atividades

(Continua...)

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Atividades	16 - Divulgação da Proposta Curricular à comunidade educativa	O NEIM divulga e dissemina a proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês para toda comunidade educativa?	Foram executadas ações de melhoria com relação à proposta curricular da Rede Municipal que norteia o trabalho pedagógico, divulgando esse documento para conhecimento dos profissionais que trabalham no NEIM? Se sim, quais foram?

(Continuação Quadro 8)

Atividades	17 - Disponibilidade de materiais diversificados e apropriados à faixa etária	A Rede Municipal de Ensino disponibiliza ao NEIM materiais apropriados e diversificados, como instrumentos musicais, aparelhos de som, CDs, tintas não tóxicas para pintura com o dedo, massinha de modelar, blocos em espuma de diferentes formas, cores e tamanhos etc., para que os professores e auxiliares possam desenvolver atividades com as crianças?	Foram executadas ações de melhoria com relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados? Se sim, quais foram?
	18 - Disponibilidade de materiais para brincadeiras de faz de conta	O NEIM disponibiliza de materiais para brincadeiras de faz de conta com as crianças (como panelinhas, bonecos, talheres, potes, copos, mamadeiras, roupas, fantasias etc.)?	Foram executadas ações de melhoria com relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta? Se sim, quais foram?
	19 - Oportunidade de vivências que aproximam as crianças da natureza	O NEIM oportuniza às crianças vivências que aproximam elas da natureza?	Foram executadas ações de melhoria com relação a oportunizar as crianças vivências que aproximam elas da natureza? Se sim, quais foram?
	20 - Disponibilidade de aparelhos midiáticos	O NEIM possui aparelho de televisão, vídeo ou computador para realizar atividades com as crianças?	Foram executadas ações de melhoria com relação à disponibilidade de recursos midiáticos (TV, DVD etc.)? Se sim, quais foram?
	21 - Disponibilidade de materiais que apresentam diversidade cultural	O NEIM disponibiliza materiais que apresentam diversidade cultural que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos?	Foram executadas ações de melhoria com relação à disponibilidade de materiais que apresentam a diversidade cultural? Se sim, quais foram?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os indicadores propostos para avaliar essa dimensão estão em consonância com: os *Indicadores de Qualidade* (BRASIL, 2009a) (Quadro 2); a política de creche que está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança presente nos *Crêterios para um atendimento em creches* (BRASIL, 2009b) (Quadro 3); a dimensão *Atividades*, sugerida no Quadro 4 pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014).

Na dimensão *Interação* são propostos indicadores referentes à qualidade das interações, considerando os processos que dizem respeito à supervisão das crianças, o apoio em suas ações positivas ou na mediação de conflitos entre pares, como evidenciado no Quadro 9.

Quadro 9 - Indicadores referentes à dimensão Interação

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Interação	22 - Promoção às interações	O NEIM promove as interações entre crianças/criança e criança/adulto?	Foram executadas ações de melhoria com relação às interações criança/criança e criança/adulto? Se sim, quais foram?
	23 - Encorajamento ao do respeito mútuo entre as crianças e os adultos	Os profissionais do NEIM procuram encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolver ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares?	Com relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolvê-las ativamente na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares, foram propostas ações de melhoria? Se sim, quais foram?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os indicadores propostos para avaliar essa dimensão vão ao encontro do que é abordado nos itens 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, e 3.6 dos *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a), apresentados no Quadro 2; e do direito à proteção, ao afeto e à amizade, referido no Quadro 3 (BRASIL, 2009b).

Na dimensão *Estrutura do Programa*, o foco está na avaliação do ritmo da programação diária, nas atividades livres e em grupos, na flexibilidade da programação, de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências, conforme aponta o Quadro 10.

Quadro 10 - Indicadores referentes à dimensão Estrutura do Programa

(Continua...)

Dimensão	Indicadores	Situação atual	Ações planejadas/executadas após o recebimento dos resultados da avaliação ITERS-R
Estrutura do Programa	24 - Preocupação com a organização da rotina diária	O NEIM se preocupa com a organização da rotina diária presente no planejamento dos professores, tendo uma sequência nas atividades previstas/executadas com flexibilidade ao longo do dia?	Foram executadas ações de melhoria com relação à organização da rotina presente no planejamento dos professores, tendo uma sequência nas atividades previstas/executadas com flexibilidade ao longo do dia? Se sim, quais foram?
Estrutura do Programa	25 - Oportunidade para atividades livres	O NEIM oportuniza atividades livres, supervisionando as interações?	Foram executadas ações de melhoria com relação a oportunizar atividades livres? Se sim, quais foram?
	26 - Respeito ao tempo e espaço das crianças	O NEIM respeita o tempo e espaço das crianças, contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque?	Foram executadas ações de melhoria com relação à respeitar o tempo e espaço das crianças, contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque? Se sim, quais foram?

(Continuação Quadro 10)

Estrutura do Programa	27 - Interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades	O NEIM representado por seus professores e auxiliares respeita e demonstra interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas?	Foram executadas ações de melhoria com relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas? Se sim, quais foram?
-----------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os indicadores propostos nessa dimensão estão de acordo ao que é abordado nos itens 2.2, 2.6, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2 e 4.3 dos *Indicadores da Qualidade* (BRASIL, 2009a) (Quadro 2), e também do direito à brincadeira, ao contato com a natureza e ao movimento em espaços amplos, contemplados nos *Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009b), apresentados no Quadro 3.

O questionário proposto nesta dissertação foi concebido para ser respondido pelas diretoras das unidades de Educação Infantil. A versão atual do questionário passou pela análise e validação de especialistas da área. Participaram da análise e validação cinco especialistas, que colaboraram sugerindo alterações, acréscimos e fazendo ajustes no corpo do instrumento, adequando-o para melhor compreensão das questões. Esses especialistas possuem formação a nível de especialização e mestrado, bem como vasto conhecimento sobre a área da Educação, com foco na Educação Infantil, agregando, dessa forma, na qualificação do instrumento.

Dos cinco profissionais que contribuíram, três trabalham na Rede Municipal, atuando: um na função professor e dois na função de supervisores. O quarto especialista, além da vasta experiência na área da educação, com ênfase na Educação Infantil, atua também nos temas avaliação da qualidade, gestão educacional, políticas educacionais e direito das crianças, além disso, é integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Infantil (GEPPEI/UFSC). O quinto participante é integrante do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC/UFSC).

4.5 POPULAÇÃO-ALVO E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como forma de assegurar que os respondentes seriam as diretoras dos Núcleos de Educação Infantil, responsáveis pela gestão das políticas de Educação Infantil nas unidades, que, geralmente, são eleitas por legitimação em eleição direta, com participação da Comunidade Educativa, o primeiro contato foi feito pessoalmente para apresentar o

questionário e convidá-las a participar da pesquisa, explicando a sua importância para o esse campo educacional.

Destaca-se que grande parte das diretoras contatadas aceitou o convite prontamente. As visitas aos Núcleos iniciaram no dia 25 de setembro de 2019, onde todos os questionários foram entregues às diretoras, na forma impressa e, em comum acordo, foi definido um prazo para devolutiva dos mesmos. Três diretoras estavam afastadas em licença saúde, por esse motivo, o questionário não foi entregue nas unidades. Cinco diretoras não devolveram o questionário respondido.

Com base nisso, ressalta-se que das 59 unidades, alvos desta pesquisa, 51 efetivamente participaram da pesquisa, respondendo o questionário proposto, representando 86,4% da população total.

Após a realização da coleta de dados, foi realizada a tabulação de todas as respostas das pesquisas em uma planilha Excel, onde também foram gerados os gráficos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PERFIL DAS RESPONDENTES

Inicialmente, serão apresentadas as respostas das questões que tiveram como principal objetivo conhecer o perfil das gestoras que responderam o questionário.

Das 51 diretoras que responderam o questionário proposto, todas participaram do processo eleitoral, cinco delas não chegaram a concluir o mandato de três anos e, atualmente, cinco unidades possuem diretoras que ocupam a função por indicação. Atuam na Rede Municipal há mais de 10 anos 39 respondentes, e 12 há mais de cinco anos.

As respondentes são todas do sexo feminino (100%) e possuem formação em nível superior: 25% graduação, 65% especialização, 8% mestrado e 2% doutorado. Além disso, 34% das diretoras eleitas pertencem ao quadro civil (auxiliares de sala) e 66% pertencem ao quadro do magistério com cargos diversos, dentre eles: professores de educação infantil, professores de educação física, supervisores e professores auxiliares de educação infantil.

Em relação ao tempo que está na direção, 34% das diretoras estão no segundo mandato, completando, assim, seis anos, e 66% está no primeiro mandato, que é de 3 anos.

As diretoras defendem a gestão democrática participativa e entendem que esse trabalho deve estar comprometido com a infância, desenvolvido através da ética e do diálogo, na busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises descritivas das respostas das diretoras nas seis dimensões que integraram o instrumento de pesquisa. Ressalta-se que essas questões tinham o intuito de identificar a situação atual dos NEIMs e as ações de melhoria propostas, a partir dos resultados da avaliação ITERS-R de 2015, aplicada pela FCC para a melhoria da qualidade dos ambientes na Rede Municipal de Florianópolis.

5.2 RESPOSTAS E DISCUSSÕES QUANTO À SITUAÇÃO ATUAL E ÀS AÇÕES DE MELHORIA DESENVOLVIDAS

5.2.1 Dimensão Espaço e Mobiliário

Primeiramente, são apresentadas as respostas das sete primeiras questões sobre a dimensão *Espaço e Mobiliário*. As respostas foram reveladas a partir de gráficos e quadros para facilitar a visualização das frequências obtidas em cada questão.

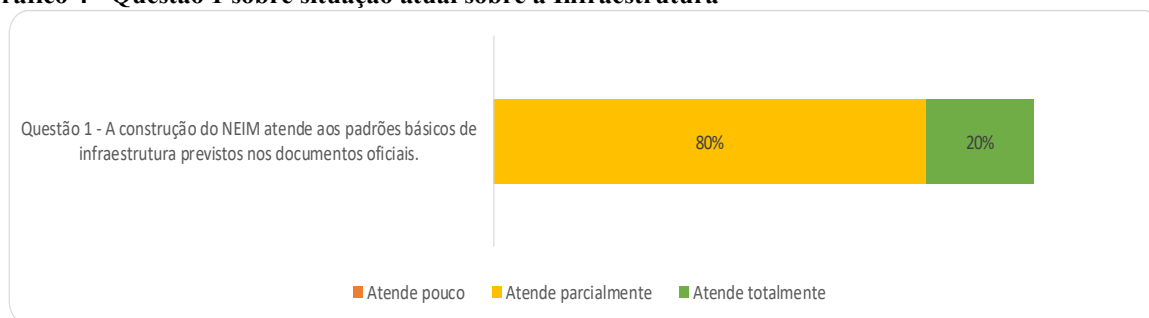
De acordo com os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado, que respeitem as necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e criativo. Como descreve Zabalza (1998, p. 231),

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 de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, 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, são 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.

O espaço deve valorizar o acesso livre aos materiais e objetos, ao brincar, à comunicação e à interação entre os sujeitos e a personalização. Um espaço de Educação Infantil deve considerar todas as expressões humanas potencializadas na infância, a saber: o lúdico, o imaginário, o cognitivo, o artístico, o afetivo, o social etc. Na perspectiva de Horn (2005, p. 29), o espaço não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, instrumento, parceiro do professor na prática educativa.

Sobre os mobiliários, é recomendado pelos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) que devam ser planejados respeitando a altura dos bebês e das crianças pequenas, com cantos arredondados, de modo a não oferecer risco às crianças, do mesmo modo os espaços têm de ser organizados de forma a incentivar sua autonomia.

A seguir, o Gráfico 4, o qual traz os resultados no que toca à infraestrutura contemplada na dimensão *espaço e mobiliário*, onde 80% das diretoras sinalizaram que os NEIMs atendem parcialmente aos padrões de infraestrutura e apenas 20% informaram que atendem totalmente.

Gráfico 4 - Questão 1 sobre situação atual sobre a Infraestrutura

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Tabela 5, que trata da questão 1, mostra os itens apontados pelas diretoras como inadequados. Observa-se que 36 diretoras responderam que a sala dos professores não é adequada para a quantidade de servidores que a unidade comporta; 34 diretoras indicaram que o NEIM não atende totalmente aos padrões de acessibilidade e características das crianças com deficiência; 33 respondentes sinalizaram que a rede elétrica é insuficiente e não atende às necessidades da unidade, o mobiliário, os equipamentos e materiais pedagógicos não são adequados para a faixa etária; 31 responderam que as salas para atividades das crianças não contemplam boa iluminação, ventilação e visão para o ambiente externo; 23 diretoras revelaram que as instalações e equipamentos para o preparo da alimentação não atendem as exigências de saúde e higiene; 21 apontaram que as instalações sanitárias são insuficientes para a higiene pessoal das crianças e adultos e que os espaços para recepção e administração não estão de acordo; 11 ressaltaram que o Núcleo não contempla espaço interno e externo para desenvolvimento de atividades; e 1 diretora respondeu que o item água potável e esgotamento sanitário não está de acordo com os padrões básicos.

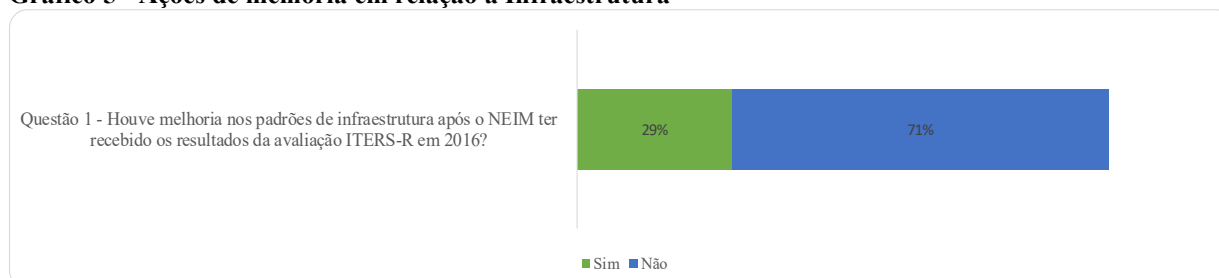
Tabela 5 - Distribuição da Frequência de itens que, segundo as diretoras, não estão de acordo com os padrões básicos de infraestrutura

Se não atende totalmente, assinale quais itens não contempla ou não estão de acordo	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Sala para professores e coordenação pedagógica	36
Acessibilidade às características das crianças com deficiência	34
Rede elétrica e segurança	33
Mobiliário, equipamento e materiais pedagógicos adequados para a faixa etária	33
Sala para atividade das crianças com boa iluminação, insolação, ventilação, visão para o ambiente externo	31
Instalações e equipamentos para o preparo e/ou serviço da alimentação que atendam às exigências de saúde e higiene	23
Instalações sanitárias suficientes e apropriadas para higiene pessoal das crianças e adultos	21
Espaço para recepção e administração	21
Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades	11
Água potável e esgotamento sanitário	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação às ações de melhorias realizadas pelos NEIMS, observou-se que, no que diz respeito à infraestrutura, 71% das respondentes indicou que não foram realizadas, como indica o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Ações de melhoria em relação à Infraestrutura



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

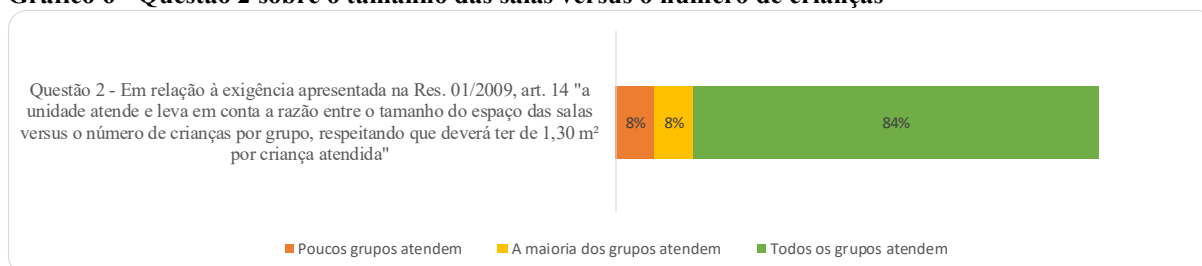
No espaço aberto para comentários a respeito desse item, 4 respondentes sinalizaram que foi colocado grade com suporte de proteção para cadeirante e deficiente visual; 3 diretoras mencionaram a instalação de piso antiderrapante nas escadas; duas responderam que a unidade recebeu poltrona de amamentação para usa das mães, dentre outras melhorias, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos padrões básicos de Infraestrutura

Questão 1	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Foi colocado grade com suporte para cadeirante e deficiente visual	4
Piso antiderrapante nas escadas	3
Poltrona de amamentação	2
Algumas obras estão sendo realizadas na unidade como construção de um depósito, área de recepção de alimentos, secretaria e uma área coberta para o parque.	2
Duas salas que serviram de projeto piloto tiveram o mobiliário adequado à faixa etária	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na Questão 2, as diretoras apontaram que 84% dos Núcleos atendem as exigências da Resolução nº 01/2009, art. 14, que trata sobre as unidades de Educação Infantil atender e levar em conta a razão entre o tamanho do espaço das salas *versus* o número de crianças atendidas por grupo (FLORIANÓPOLIS, 2009). Nesse sentido, 8% sinalizou que poucos grupos atendem; e 8% respondeu que a maioria dos grupos atende essa exigência, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Questão 2 sobre o tamanho das salas versus o número de crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação às melhorias, o Gráfico 7 mostra que 73% das diretoras respondeu que não houve melhorias, esse percentual indica que a maioria das salas das unidades já está de acordo com a Resolução (FLORIANÓPOLIS, 2009). Por outro lado, nos Núcleos onde teve melhorias, 22 diretoras assinalaram que as unidades receberam a instalação de ar condicionado para conforto das crianças e profissionais; 20 unidades estão passando por reformas; e uma diretora respondeu que revitalizaram alguns espaços, tornando-os mais seguros e acolhedores para as crianças e adultos.

Gráfico 7 - Ações de melhoria em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Tabela 7, que segue, mostra o detalhamento das respostas dadas pelas diretoras quanto às mudanças nos espaços destinados à acomodação dos grupos.

Tabela 7 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos

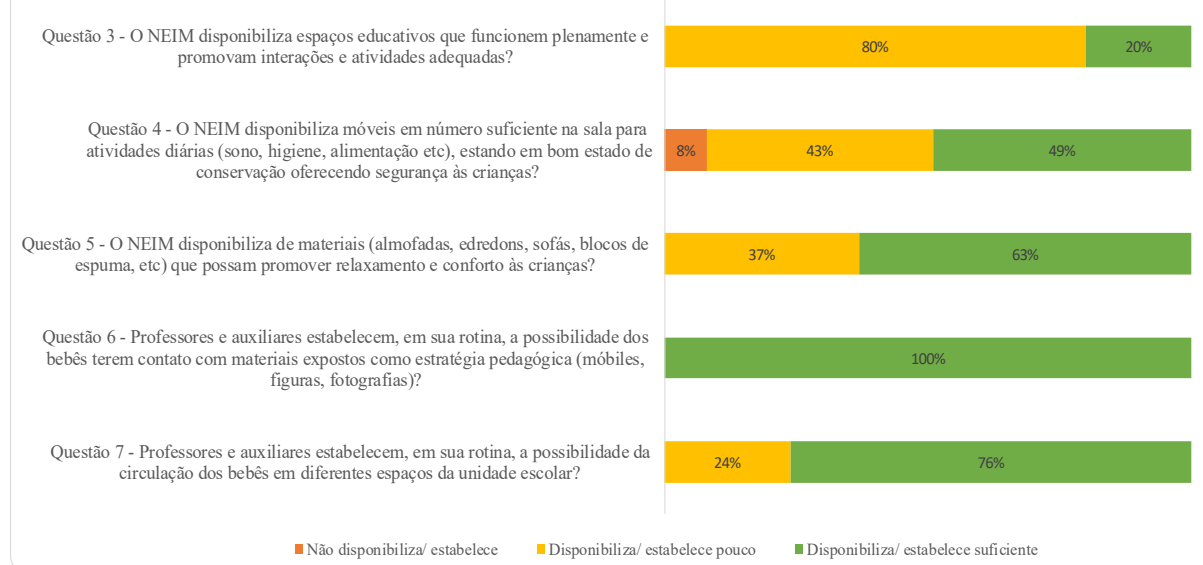
Questão 2	Melhorias por parte da SME/PMF	Melhorias por parte dos NEIMs
Reforma da unidade	20	
Instalação de ar condicionado para conforto das crianças e profissionais	22	
A unidade realizou em 2017 com a verba da APP a revitalização das paredes (havia infiltração) das salas, refeitório, sala multiuso e hall de entrada, com o propósito de transformar o espaço em um ambiente mais seguro e acolhedor		1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda, no que concerne à dimensão espaço e mobiliário, 80% das diretoras sinalizaram que, atualmente, os NEIMs disponibilizam poucos espaços educativos que funcionam plenamente e promovem interações e atividades adequadas; e 20% responderam que disponibilizam um número suficiente (Questão 3). Quanto à Questão 4, 49% dos NEIMs oferecem móveis em número suficiente na sala para atividades diárias, estando em bom

estado de conservação e que dão segurança; 43% dispõe de poucos móveis; e 8% carece de móveis. No que diz respeito aos materiais que possam promover conforto e relaxamento às crianças (Questão 5), 63% disponibiliza em quantidade suficiente; 37% disponibiliza poucos materiais e, geralmente, em quantidade insuficiente. Quanto à Questão 6, 100% dos professores e auxiliares disseram estabelecer em sua rotina o contato dos bebês com móveis, figuras e fotografias como estratégia pedagógica. No tocante à possibilidade dos bebês circularem em diferentes espaços da unidade educativa, 76% dos professores e auxiliares disseram estabelecer suficientemente em sua rotina essa possibilidade; e 24% disse dispor pouco (Questão 7). No Gráfico 8, observa-se a situação atual dessas respostas.

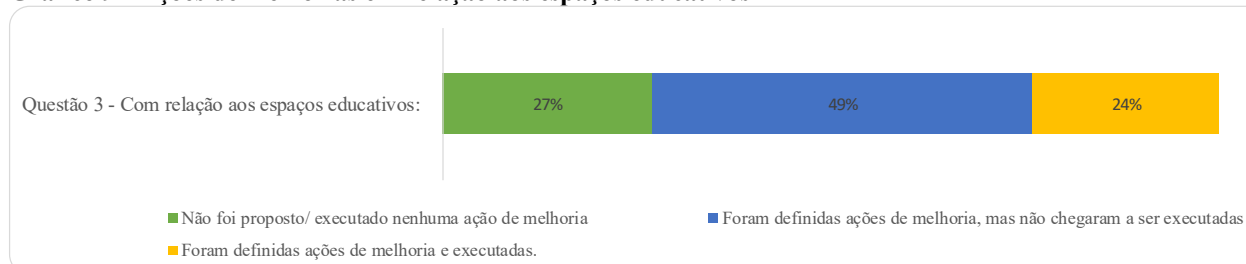
Gráfico 8 - Situação atual relacionada às Questões 3, 4, 5, 6 e 7



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere às ações de melhoria dos espaços educativos, verifica-se no Gráfico 9 que 24% das diretoras indicou que definiram e executaram ações de melhoria nos espaços educativos para que funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas; 49% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 27% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 9 - Ações de melhorias em relação aos espaços educativos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre as melhorias apontadas nessa questão (Tabela 8), destaca-se a construção de diferentes espaços para a exploração das crianças, a qual foi apontada por seis diretoras; 4 diretoras mencionaram uma organização diferenciada em relação ao horário da alimentação das crianças, intercalando os grupos que fazem uso do mesmo espaço do banheiro, qualificando a higienização e escovação, dentre outras melhorias.

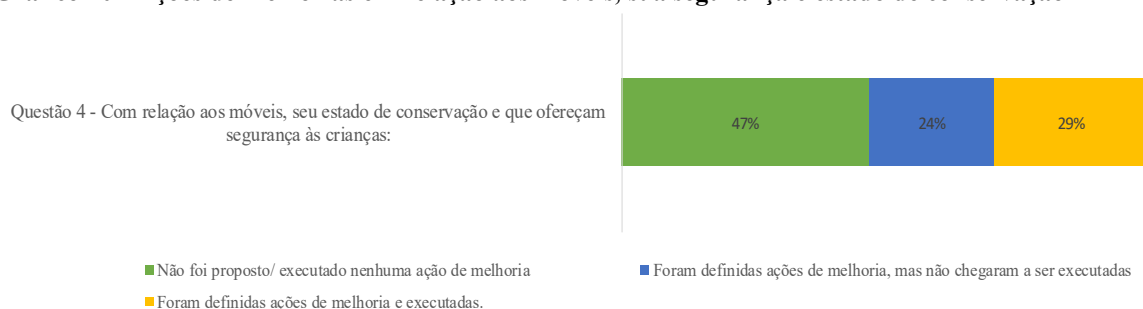
Tabela 8 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos espaços educativos

Questão 3	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Construção de espaços diferentes para a exploração das crianças	6
Alteração no quadro de horário de alimentação para garantir o uso do banheiro por um grupo de cada vez	4
Instalação de brinquedos adequados para crianças de 0 a 30 meses	3
A unidade realizou a construção de novos espaços, mas os mesmos não estão atrelados a avaliação e sim a proposta da gestão atual	3
Reestruturação da Biblioteca e sala de vídeo	1
Criação do refeitório	1
Salas passaram por reparos tornando-as livres de infiltrações e umidade	1
Foram adquiridos brinquedos com verba própria para organização dos espaços	1
Foram adquiridos equipamentos de limpeza e cozinha (que não há no estoque da PMF)	1
Colocação de pia para adultos e crianças lavarem as mãos na sala	1
Banheiro adaptado para cadeirante	1
Colocação de pia para adultos e crianças lavarem as mãos no refeitório.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto ao estado de conservação e segurança apresentada pelos móveis (Gráfico 10), 29% das diretoras sinalizou que definiram ações de melhoria e as executaram; 24% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 47% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 10 - Ações de melhorias em relação aos móveis, sua segurança e estado de conservação



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as melhorias executadas, 6 diretoras apontaram que todas elas foram feitas através do esforço coletivo com a comunidade, tal como compra de colchões, prateleiras e ganchos; 5 responderam que adquiriram gavetas individuais para roupas de cama, pensando

na segurança e saúde das crianças; as demais melhorias aparecem em menor frequência e estão descritas na Tabela 9.

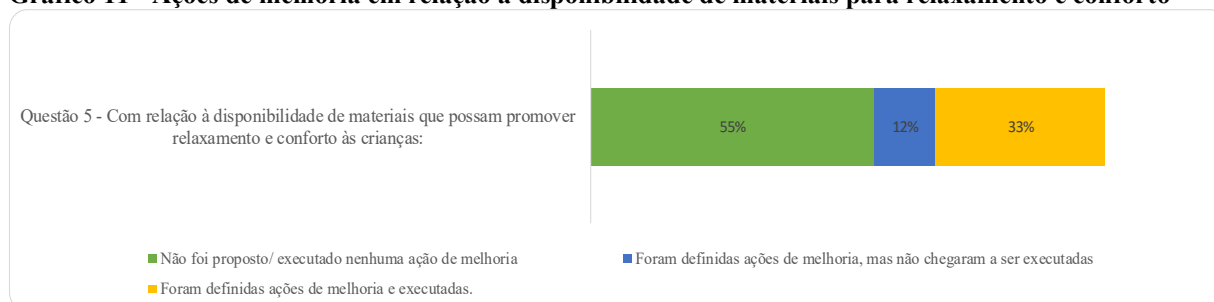
Tabela 9 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos móveis, sua segurança e estado de conservação

Questão 4	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Todas as melhorias foram feitas através do esforço coletivo com a comunidade, compra de colchões, prateleiras e ganchos	6
Foram adquiridas gavetas individuais para roupas de cama	5
Unidade recebeu trocador, bebê conforto e armários	3
A unidade está passando por reforma para adequar as salas às recomendações previstas em documentos oficiais	1
Banheira foi organizada para que as crianças tenham mais autonomia foi também colocado estrado para as crianças ficarem da altura da pia para lavar as mãos com mais segurança	1
Foi colocada uma escada próximo ao trocador para que o adulto junto com a criança estimule ela a subir o degrau para trocas	1
Foi colocado estrado para as crianças ficarem da altura da pia para lavar as mãos com mais segurança	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças (Gráfico 11), 33% das diretoras indicou que definiram e executaram ações de melhoria; 12% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 55% ressaltou que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 11 - Ações de melhoria em relação à disponibilidade de materiais para relaxamento e conforto



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre as melhorias executadas, 32 diretoras sinalizaram a confecção de almofadas e cantos aconchegantes para o descanso das crianças; 7 diretoras mencionaram que em suas unidades foram construídos novos espaços de brincadeiras e brinquedos, dentre outras apontadas na Tabela 10.

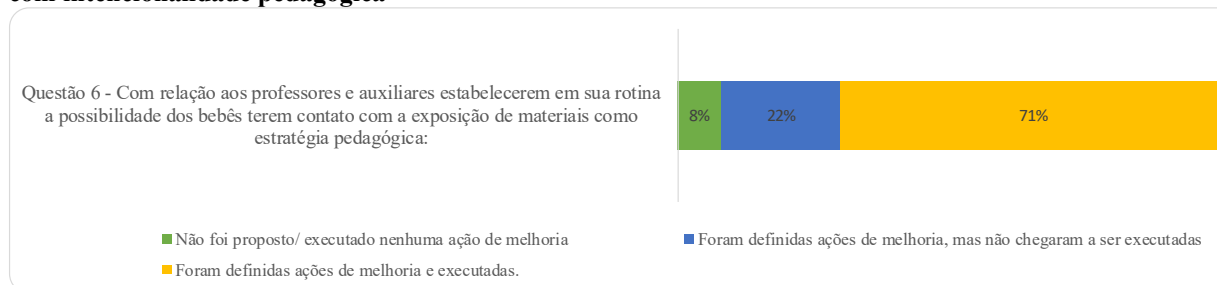
Tabela 10 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilidade de materiais para relaxamento e conforto

Questão 5	Frequência com que foi respondida pelas diretoras	
	Melhorias realizadas pelo NEIM	Melhorias realizadas pela SME
Confecção de almofadas e cantos aconchegantes para o descanso das crianças	32	
Foram construídos novos espaços de brincadeiras e brinquedos (corredor brincante)	7	
Almofadas personalizadas para a biblioteca, minhocas e tapete	4	
Aquisição de caminhas ecológicas para hora de descanso das crianças	1	
Unidade recebeu bebê conforto e edredons novos		4
Foi colocado grade com suporte para cadeirante e deficiente visual		3
Unidade recebeu edredons e blocos de espuma		1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade de os bebês terem contato com a exposição de materiais como estratégia pedagógica (Gráfico 12), 71% das diretoras apontou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 22% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; e apenas 8% mencionou que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 12 - Ações de melhoria em relação à possibilidade de os bebês terem contato com materiais usados com intencionalidade pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as principais melhorias apontadas (Tabela 11), 12 diretoras disseram que passaram a disponibilizar os materiais ao alcance dos bebês; 8 responderam que em seus NEIMs os professores e auxiliares usaram materiais como estratégia pedagógica, dentre eles, imagens e fotos nas mesas, no chão, na porta do armário, janelas da sala, sempre as trocando para enriquecer o vocabulário das crianças.

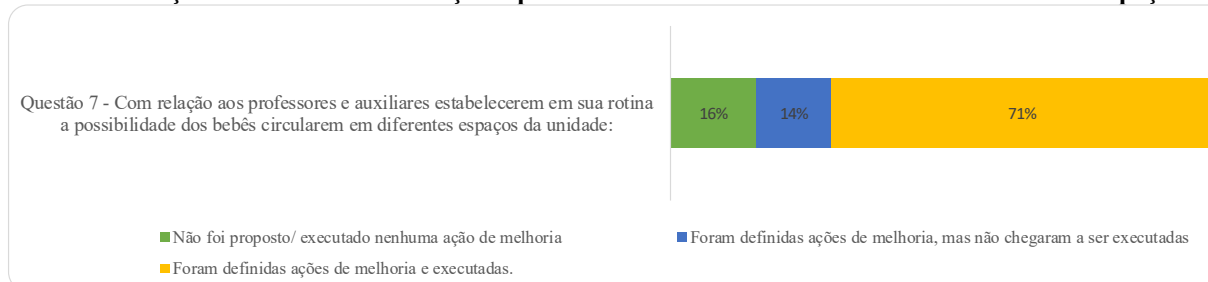
Tabela 11 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à possibilidade de os bebês terem contato com materiais usados com intencionalidade pedagógica

Questão 6	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Materiais foram disponibilizados ao alcance dos bebês	12
Organização de imagens e fotos nas mesas, no chão, na porta do armário, janelas da sala, sempre trocando essas imagens para enriquecer seus vocabulários	8
Fotografias das crianças e seus familiares expostas na sala e/ou diferentes espaços na altura das mesmas para interação/ socialização.	7
Confecção de móveis, exposição de figuras e fotografias	5
Unidade sempre busca inovar a prática pedagógica com base nos documentos norteadores	4
Produção de brinquedos e novos espaços de brincadeira (corredor brincante)	1
Móveis nos diferentes espaços que a unidade tem: embaixo das árvores do parque penduradas, livros e chocalhos	1
Disponibilização de uma rede para sala dos bebês para a hora do sono	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por fim, a respeito de os professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês circularem em diferentes espaços da unidade (Gráfico 13), 71% das diretoras sinalizou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 14% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 16% mencionou que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 13 - Ações de melhoria em relação à possibilidade de os bebês circularem em diferentes espaços



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto às melhorias apontadas nessa questão, 29 diretoras responderam que as crianças exploram todos os espaços do NEIM, elas realizam passeios em carros construídos com pneus, caixas e carretões para movimentá-los pelos diferentes espaços da unidade; 6 diretoras pontuaram que, além de oportunizarem diferentes espaços, estabelecem em sua rotina a possibilidades de diferentes vivências para os bebês; dentre outras melhorias apontadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à possibilidade de os bebês circularem em diferentes espaços

Questão 7	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Os bebês exploram todos os espaços do NEIM, eles realizam passeios em carros construídos com pneus, berços com rodinhas, caixas e carretões para movimentá-los pelos diferentes espaços da unidade.	29
Professores e auxiliares estabelecem em sua rotina a possibilidades de vivências para os bebês contemplando todos os espaços da unidade	6
Unidade organizou horários e planejamentos para garantir que os bebês possam usufruir do espaço coletivo com segurança	5
Interação com grupos maiores, circulação nos outros parques e registros usando as mídias(momentos gravados)	3
Pelo fato dos bebês circularem e explorarem todos os espaços do NEIM foram implementadas três novos projetos coletivos (corredor brincante, Ateliê e brinquedoteca)	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na avaliação de 2015, realizada pela FCC, essa dimensão teve o terceiro pior desempenho conforme apresentado no Quadro 4, da seção 3.2, onde 13,54% dos NEIMs tiveram uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada, significando que não estão em condições apropriadas para o atendimento de qualidade; 84,74% das unidades teve suas notas variando entre 3 e 4,9. A média global de desempenho nessa dimensão foi igual a 3,5, sinalizando que a Rede Municipal de Florianópolis apresentou aspectos mínimos no que se refere ao espaço e mobiliário.

A partir dos apontamentos trazidos pelas diretoras, percebeu-se que foram propostas e executadas poucas melhorias no que concerne à infraestrutura, a qual possuía uma avaliação mínima. Das 36 unidades que apontaram que a sala dos professores é pequena e não comporta o grande número de profissionais que trabalham na unidade, nenhuma delas sinalizou a ampliação desse espaço. Das 34 unidades que sinalizaram que o NEIM não atende totalmente o item relacionado à acessibilidade para crianças com deficiência, apenas quatro indicaram que receberam a colocação de grades com suporte para cadeirantes e deficientes visuais e três unidades tiveram colocação de piso antiderrapante. Das 33 unidades que sinalizaram fragilidade relacionada à rede elétrica, nenhuma indicou que houve reestruturação atendendo a demanda da unidade.

No espaço aberto para comentários a respeito desse item, 20 respondentes sinalizaram que a unidade está passando por uma reforma estrutural, mas, infelizmente, itens que não estavam de acordo com padrões básicos de infraestrutura não serão sanados com a reforma; seis diretoras revelaram que a falta de equipamentos piorou desde a avaliação conduzida em 2015; quatro indicaram que após a avaliação externa as unidades deixaram de receber a verba

descentralizada responsável por garantir pequenos reparos; por fim, três diretoras ressaltaram a falta de solário e mais banheiros para adultos

Em relação ao mobiliário, das 33 diretoras que responderam que esse item não está totalmente de acordo, apenas duas sinalizaram como melhoria o recebimento de poltrona de amamentação; duas mencionaram a melhora na infraestrutura com a construção de depósito e uma área para recepção de alimentos, conforme sugerido pela avaliação ITERS-R realizada em 2015.

Diretoras de 22 unidades ressaltaram que receberam instalação de ar condicionado, porém, na maioria das unidades, foi realizada uma instalação elétrica paralela para esses equipamentos em virtude da fragilidade da atual rede. Na fala das diretoras, percebeu-se a falta de materiais básicos, como colchões para o sono das crianças, e algumas unidades chegaram a comprar esses materiais com recursos próprios (que engloba a contribuição das famílias e rifas). As unidades procuram se empenhar num esforço coletivo, confeccionando almofadas e organizando cantos aconchegantes pensando no bem-estar das crianças.

5.2.2 Dimensão *Rotinas de Cuidado Pessoal*

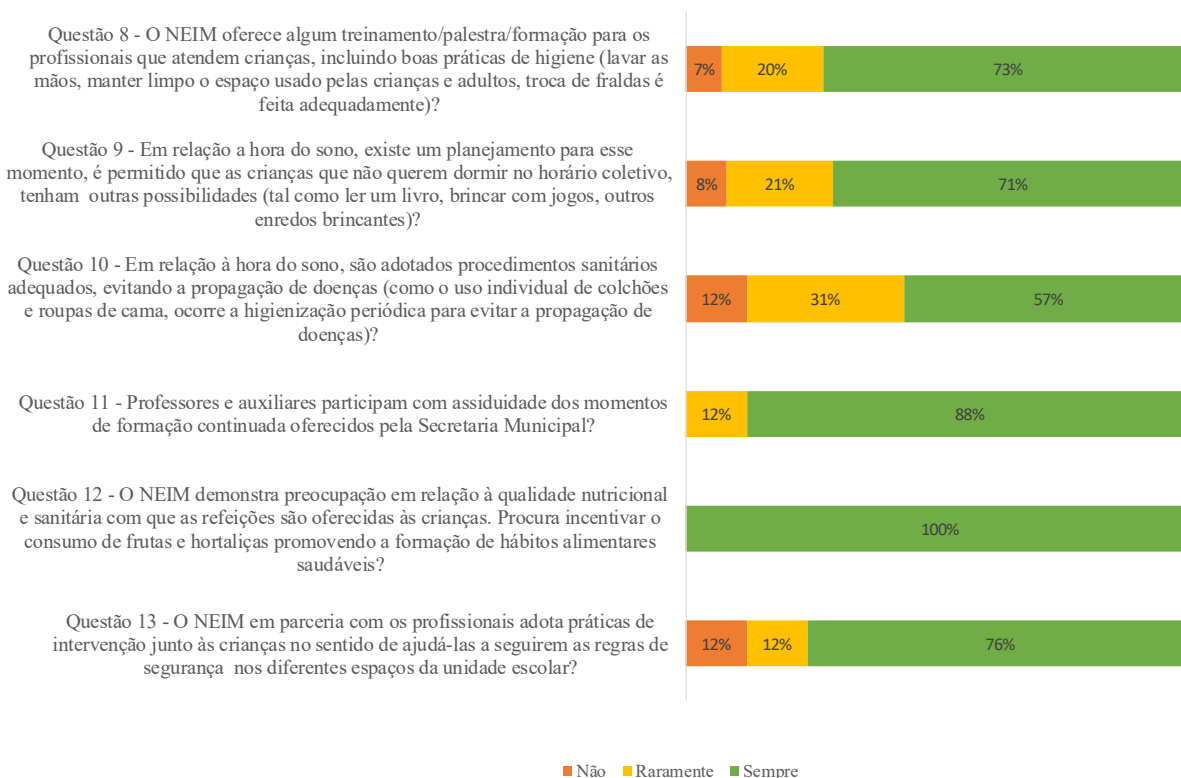
Nesta sessão serão abordadas as seis questões que integram a dimensão *Rotinas de Cuidado Pessoal*. A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições, sua organização e atendimento à criança, exercendo a função de organizar o trabalho do professor, contribuindo para o desenvolvimento pleno. Corroborando com Zabalza (2008, p. 52), a rotina é primordial para a qualidade do atendimento ofertado na Educação Infantil:

As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir.

A seguir, o Gráfico 14 traz as respostas das questões 8 a 13, que tratam da situação atual nos NEIMs. No que toca ao treinamento aos profissionais com o intuito de qualificar as boas práticas de higiene, 73% dos núcleos oferecem; 20% raramente; e 7% não oferta nenhum tipo de treinamento (Questão 8). Em relação à hora do sono (Questão 9), 71% planeja esse momento, oferecendo às crianças que ficam acordadas outras possibilidades; os demais

planejam raramente ou nunca. Quanto à Questão 10, 57% adota procedimentos sanitários adequados para prevenir a propagação de doenças; 31% raramente; e 12% não adere nenhum desses procedimentos. Sobre os momentos de formação (Questão 11), 88% dos profissionais dos núcleos participam dos momentos de formação com o intuito de qualificar sua prática e 12% raramente participam. No que toca à Questão 12, todos os diretores dos NEIMs entrevistados sinalizaram que demonstram preocupação concernente à qualidade nutricional e sanitária com que as refeições são oferecidas às crianças, incentivando o consumo de frutas e hortaliças. Em relação à adoção de práticas que ofereçam segurança às crianças (Questão 13), 76% dos diretores sinalizaram que sempre adotam; 12% raramente; e 12% não adota nenhuma regra ou prática de intervenção junto às crianças.

Gráfico 14 - Resultado das Questões 8, 9, 10, 11, 12 e 13 da Dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal que trata da situação atual dos NEIMs

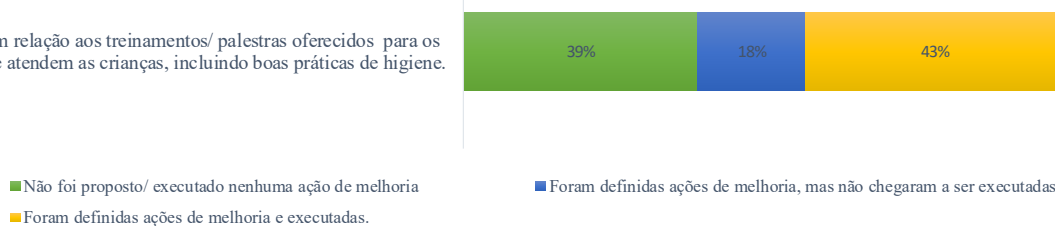


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre as ações de melhoria relacionadas aos treinamentos e às palestras oferecidas para os profissionais com o intuito de qualificar as práticas, o Gráfico 15 indica que 43% das diretoras definiu e executou ações de melhoria em relação aos treinamentos oferecidos aos profissionais incluindo boas práticas de higiene; 18% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 39% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 15 - Ações de melhorias em relação aos treinamentos e às palestras oferecidas para os profissionais incluindo boas práticas de higiene

Questão 8 - Com relação aos treinamentos/ palestras oferecidos para os profissionais que atendem as crianças, incluindo boas práticas de higiene.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação às melhorias apontadas nessa questão (Tabela 13), destaca-se a formação direcionada para as unidades que atendem crianças de 0 a 30 meses, apontadas por 27 diretoras; 11 mencionaram que a formação continuada teve melhorias, pois questões técnicas e pedagógicas foram ensinadas, resultando na qualificação das práticas; duas responderam que realizam parcerias com posto de saúde.

Tabela 13 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos treinamentos e às palestras oferecidas aos profissionais que atendem crianças bem pequenas

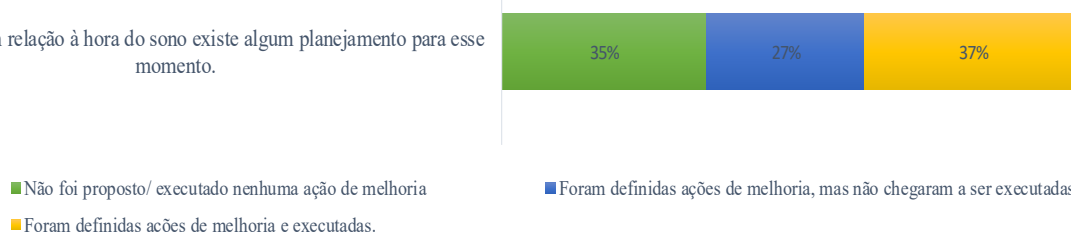
Questão 8	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Formação direcionada para as unidades que atendem crianças de G1 e G2. Ensinando boas práticas de higiene, como se deve higienizar as mãos, como se troca a fralda de um bebe, como nos direcionamos a eles, como devemos proceder em diferentes situações;	27
Formação continuada, teve melhorias, pois as questões técnicas e pedagógicas foram ensinadas e como consequência qualificaram as práticas	11
Parcerias com o posto de saúde, pediatra(nefro) e fisioterapeuta.	2
Projeto coletivo de higiene bucal	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre o planejamento para a hora do sono (Gráfico 16), 38% das diretoras apontaram que foram definidas e executadas ações de melhoria; 27% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 35% mencionou que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 16 - Ações de melhoria em relação ao planejamento para os momentos do sono

Questão 9 - Com relação à hora do sono existe algum planejamento para esse momento.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em referência às melhorias apontadas na Questão 9 (Tabela 14), aparece com maior destaque as atividades propostas em outros espaços para as crianças que não dormem, onde 16 diretoras mencionaram essa ação; 8 disseram que respeitam as crianças que não querem dormir e propiciam a elas atividades usando o mesmo espaço; 6 sinalizaram que a unidade não possui essa rotina por atenderem todas as crianças em horário de meio período, porém, respeitam as crianças que sentem essas necessidades e proporcionam a elas esse momento de descanso.

Tabela 14 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos momentos da hora do sono

Questão 9	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Atividades são propostas em outros espaços para as crianças que não dormem como: leituras, pintura, jogos etc.	16
Respeitar as crianças que não querem dormir e propiciar atividades para esse momento.	8
Algumas unidades não possuem a rotina do sono, porém, respeitam as crianças que têm essa necessidade e proporcionam esses momentos a elas.	6
Alguns grupos não oferecem mais o sono coletivo, somente quando a criança sinaliza que quer descansar. Para os grupos que ainda oferecem coletivamente o período foi reduzido para meia hora (das 12:00 às 12:30h) As crianças que não dormem neste período ou que já acordaram passam para outro ambiente organizado com materiais da brinquedoteca.	1
Foi elaborado um projeto coletivo com um rodízio entre os profissionais para a realização de atividades para as crianças que não dormem.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que concerne à adoção de procedimentos sanitários adequados para a hora do sono (Gráfico 17), a Questão 10 mostra que 45% das diretoras apontou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 28% da respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 27% mencionou que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 17 - Ações de melhoria referentes à adoção de procedimentos sanitários adequados à hora do sono



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa questão (Tabela 15), percebe-se pelo apontamento das diretoras que em 23 unidades houve ações para implementação da higiene do sono, separando roupas de cama de uso individual, porém, essa ação não se concretizou efetivamente pelo fato de as unidades não disponibilizarem de colchões em quantidade suficiente, fazendo-se necessário o uso do mesmo colchão para mais de uma criança; 16 diretoras mencionaram que usam roupas de cama individuais para o sono das crianças.

Tabela 15 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias referentes à adoção de procedimentos sanitários adequados para a hora do sono

Questão 10	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Implementação da higiene do sono separando roupas de cama de uso individual, porém a unidade não disponibiliza colchões em quantidade suficiente	23
Roupas de cama individuais, guardadas separadamente (lençol, edredon e travesseiro)	16
Foi realizada uma tentativa que durou um ano, mas por dificuldades estruturais, como por exemplo, máquina de lavar e profissionais da limpeza reduzidos, os profissionais de sala não deram conta da demanda, impossibilitando garantir os procedimentos sanitários adequados	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se trata ao incentivo da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal (Gráfico 18), 82% das diretoras sinalizou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 18% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas.

Gráfico 18 - Ações de melhoria concernentes ao incentivo da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Pelo apontamento de 37 diretoras, percebe-se que a Rede Municipal buscou ampliar o número de vagas oferecidas para formação, colhendo sugestões dos grupos sobre temas que necessitavam qualificação: 15 sinalizaram que propiciam a participação das auxiliares de sala nos cursos durante o horário de trabalho, garantindo o atendimento normal sem a dispensa das crianças; 12 responderam que em suas unidades houve maior divulgação dos cursos oferecidos, um auxílio aos profissionais que encontravam dificuldades na hora de efetuar as

inscrições *online* e o compartilhamento entre os grupos do NEIM sobre o que foi abordado nos encontros, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 16.

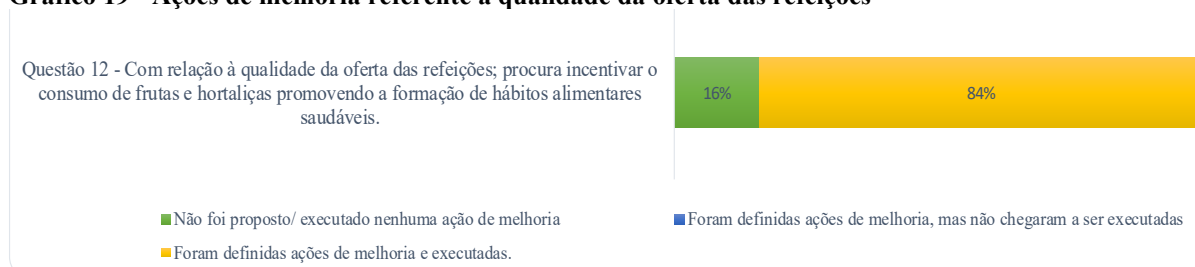
Tabela 16 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias sobre incentivo à participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal

Questão 11	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
A PMF buscou ampliar o número de vagas oferecidas para formação, colhendo dos grupos sugestões de temas para estudo e ofereceu temáticas que necessitavam ser qualificadas no trabalho do dia a dia.	37
Propiciar que um grande número de profissionais auxiliares de sala fizessem a inscrição dos cursos no horário de trabalho e garantir o atendimento sem a dispensa das crianças	15
Houve maior socialização dos cursos oferecidos, auxílio aos profissionais na hora da inscrição e compartilhamento nos grupos do que foi abordado nos encontros	12
Socialização e impressão do caderno de formação	3
Socialização das formações nas reuniões Pedagógicas	2
Feita a organização do quadro de hora atividade, atendendo o desejo do professor na escolha da formação	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre a qualidade da oferta das refeições e o incentivo ao consumo de frutas e hortaliças, promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis (Quadro 19), 84% das diretoras sinalizou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 16% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas.

Gráfico 19 - Ações de melhoria referente à qualidade da oferta das refeições



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Verificou-se que em 40 unidades os profissionais organizam dentro de seus planejamentos piqueniques, atividades que orientam o plantio de mudas e sementes, falam sobre os benefícios nutricionais dos alimentos, incentivam o consumo de frutas, verduras e legumes: 37 das respondentes sinalizaram que ocorre a mediação das professoras na hora das refeições, oferecendo saladas às crianças com pratos decorados e repondo quando necessário; 9 ressaltaram que as famílias enviam frutas diferentes das que a unidade recebe em datas especiais e as mesmas são preparadas de forma atraente, aguçando o apetite das crianças, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 17.

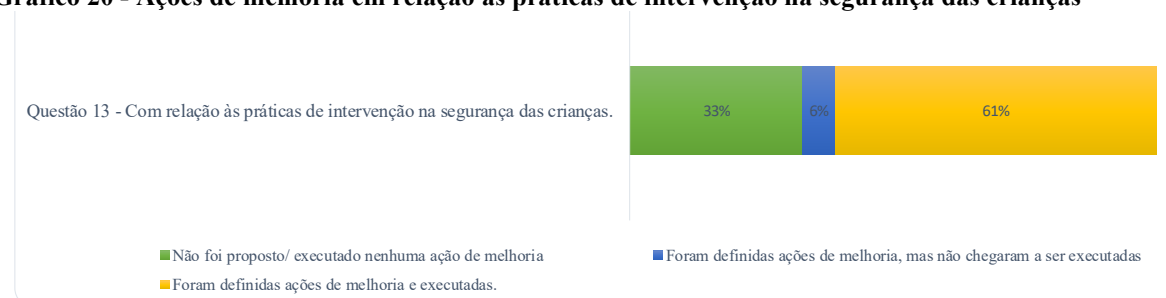
Tabela 17 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias da qualidade da oferta das refeições

Questão 12	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Os profissionais oferecem dentro das propostas pedagógicas momentos de preparo de alimentos e sucos, piquiniques, orientação de plantio de mudas e sementes, orientação nutricional, incentivo em receber doação de frutas para comemorar o aniversariante e degustar junto com as crianças, apresentação de pratos decorativos usando frutas e legumes, preparo de bolos naturais	40
As saladas são oferecidas no buffet bem decoradas e também colocadas nas mesas para reposição ou mediação das professoras	37
Famílias enviam frutas diferentes das que a unidade recebe em datas especiais e as mesmas são preparadas de forma atraente aguçando o apetite das crianças	9
Decoração do refeitório para estimular e incentivar a alimentação saudável	6
Visita, plantio, colheita e degustação de legumes da horta do NEIM	5
As frutas passaram a ser servidas nas cremeiras com garfo ou colher, somente a banana é servida na mão	4
Desenvolvimento de projetos coletivos como refeitório e dia da fruta e a participação da nutricionista nas propostas de sala	4
Hortas Comunitárias	4
Unidade faz a recusa ao recebimento no caso dos produtos chegarem na entrega com má qualidade	3
Histórias e apresentação de teatro abordando o tema	2
A unidade sempre se preocupou com a qualidade, mesmo antes da avaliação, porém tem etapas que ainda não melhoraram, mesmo com várias reivindicações como é o caso da carne moída que apresenta muita gordura e nervos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere às práticas de intervenção na segurança das crianças (Gráfico 20), 61% das diretoras apontou que foram definidas e executadas ações de melhoria; 6% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; e 33% disse que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 20 - Ações de melhoria em relação às práticas de intervenção na segurança das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as principais melhorias apontadas, conforme reportado na Tabela 18, 25 diretoras responderam que conscientizam as crianças sobre práticas de segurança usando o diálogo; 18 indicaram que os NEIMs possuem saídas de emergência desobstruídas e

extintores contra incêndio como forma de garantir a segurança; 10 sinalizaram que a Prefeitura Municipal precisa oferecer uma manutenção mais efetiva e contínua no sentido de evitar acidentes referentes à estrutura geral, como brinquedos do parque, vidros quebrados das janelas, vazamentos, infiltrações que podem comprometer a segurança das crianças.

Tabela 18 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias para intervenção na segurança das crianças

Questão 13	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Conscientização das crianças através do diálogo	25
Os espaços possuem saídas de emergência desobstruídas e extintores contra incêndio	18
A PMF precisa oferecer uma manutenção mais efetiva e contínua no NEIM no sentido de evitar acidentes com relação a estrutura geral como: brinquedos do parque, vidros quebrados das janelas, vazamentos, infiltrações, etc. que podem comprometer a segurança das crianças	10
NEIM possui segurança/ servidores responsáveis ou vigias no portão durante o horário de atendimento	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dimensão *Rotinas de Cuidado Pessoal*, como mencionado na seção 3.2 desta Dissertação, foi a que os NEIMs apresentaram o pior desempenho, onde a Rede teve uma média geral de 2,50; 77,96% teve uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada; 18,66% obteve suas notas variando entre 3 e 4,9, considerada mínima; e apenas 3,38% tiveram seus ambientes avaliados como bons.

A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança, além de maior facilidade de organização espaço-temporal. Ao organizar a rotina, deve-se levar em conta três diferentes necessidades das crianças, conforme explicam Barbosa e Horn (2007, p. 68):

As necessidades biológicas, relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.

Com base nas observações trazidas pelas diretoras nessa dimensão, percebeu-se que foram propostas e executadas ações de melhorias consideráveis, houve a ampliação em relação aos cursos oferecidos, passando de nove cursos, em 2015, para 107, em 2019. No tocante ao número de vagas oferecido para formação, passou de 2220 vagas, em 2015, para 5782, em 2019, tendo um aumento de 160% na ampliação das vagas. Os grupos puderam

participar com sugestões de temas para estudo que necessitavam ser qualificadas no trabalho do dia a dia. Desde 2017, foi propiciado que um grande número de profissionais, como as auxiliares de sala, pudesse participar dos cursos de formação no horário de trabalho sem comprometer o atendimento às crianças.

Cerca de 30% das unidades sinalizaram que passaram a organizar outras atividades para as crianças que não dormem como: leituras, pintura, jogos, em espaços diferentes aos da sala. Das unidades que fizeram parte da pesquisa, 76% apontaram a implementação da higiene do sono, separando roupas de cama de uso individual. No entanto, mais da metade sentiu dificuldade e, apesar de demonstrarem iniciativa, isso não se tornou eficaz pelo fato das unidades não possuírem materiais em quantidade suficiente, como a falta de colchões.

Pelo apontamento das diretoras referente à preocupação demonstrada pelos NEIMs sobre a qualidade nutricional e sanitária com que as refeições são oferecidas às crianças, quase 80% das unidades sinalizaram que os seus profissionais oferecem, dentro das propostas pedagógicas, momentos de preparo de alimentos e sucos com as crianças, bolos naturais, piqueniques, orientação de plantio de mudas e sementes. Dessa maneira, percebe-se o comprometimento com o incentivo do consumo de frutas, verduras e hortaliças, promovendo, assim, a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Verificou-se também a preocupação sobre a segurança e bem-estar das crianças, quando algumas diretoras sinalizaram que estão atentas acerca do estado de conservação dos brinquedos do parque, aos vidros quebrados das janelas, que, algumas vezes, não são trocados de imediato, aos vazamentos, às infiltrações, que podem comprometer a segurança, solicitando uma manutenção mais efetiva oferecida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

5.2.3 Dimensão Falar e Compreender

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Debortoli (2008, p. 73), as linguagens são “Diferentes marcas que nós seres humanos deixamos no mundo, a linguagem como expressão deste nosso mundo, desta

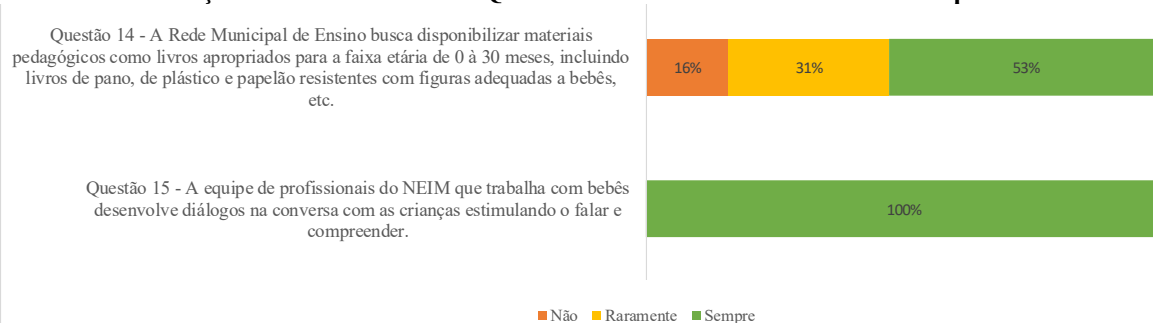
nossa cultura. A linguagem como uma construção e uma condição humana. Somos nós, seres humanos, que atribuímos significados à nossa existência”.

Diante disso, a linguagem oral permite às crianças interagir e manter as relações na sociedade que estão inseridas, quanto mais a linguagem for trabalhada na Educação Infantil, mais essa criança irá falar, tendo facilidade de se expressar no diálogo com um adulto e, assim, entender e serem entendidas pelos mesmos.

Nas questões referentes à dimensão falar e compreender, 53% das diretoras responderam que a rede busca disponibilizar materiais pedagógicos apropriados para a faixa etária de 0 a 30 meses; 31% sinalizou que a rede raramente disponibiliza esses materiais; e 16% mencionou que não disponibilizam (Questão 14).

Relativo aos profissionais das unidades que trabalham com bebês (Questão 15), as diretoras pontuaram que 100% desenvolve diálogo na conversa com as crianças, estimulando o falar e compreender, conforme demonstrado no Gráfico 21.

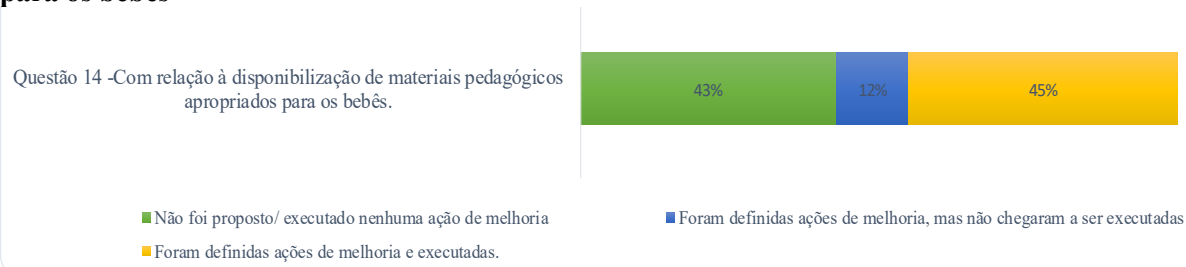
Gráfico 21 - Situação atual relacionada às Questões 14 e 15 da dimensão falar e compreender



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 22, a seguir, apresenta ações de melhoria sobre a disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês, onde 45% das diretoras indicou que definiram e executaram ações de melhoria; 12% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 43% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 22 - Ações de melhorias sobre disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as melhorias apontadas, conforme demonstrado na Tabela 19, 34 diretoras responderam que adquiriram livros e materiais pedagógicos de acordo com a faixa etária, usando de recursos próprios, que envolve doações espontâneas das famílias e rifas feitas para arrecadar recursos e a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); 23 respondentes pontuaram em suas respostas que as unidades recebem poucos materiais pedagógicos e, na maioria das vezes, em quantidade insuficiente para suprir a demanda; 20 sinalizaram que confeccionaram materiais pedagógicos como blocos, livros de imagens e móveis, fazendo uso de matéria-prima reciclada, dentre outras.

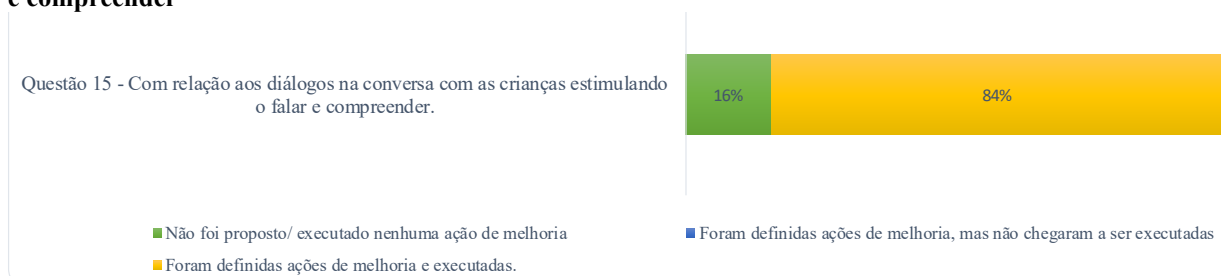
Tabela 19 - Distribuição da Frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês

Questão 14	Frequência com que foi respondida pelas diretoras	
	Melhorias realizadas pelos NEIMs	Melhorias realizadas pela PMF
Foram adquiridos livros e materiais pedagógicos com recursos próprios, de acordo com a faixa etária	34	
Construção de blocos, livros de imagens e móveis para espaços pedagógicos, fazendo uso de materiais reciclados	20	
As unidades se empenham e organizam rifas e bingos para levantar recursos próprios	4	
Construção de carrinho com rodas para passeios na unidade e fora	3	
As unidades recebem poucos materiais pedagógicos e na, maioria das vezes, não em quantidade suficiente		23
Uma unidade sinalizou que receberam apenas bibeiros e bebês conforto		3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em se tratando dos diálogos na conversa com as crianças, estimulando o falar e a compreender (Gráfico 23), notou-se que 84% das diretoras sinalizou que foram definidas e executadas ações de melhoria e 16% disse que não propuseram nenhuma ação de melhoria.

Gráfico 23 - Ações de melhorias em relação aos diálogos na conversa com as crianças, estimulando o falar e compreender



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No tocante a essa questão, 33 diretoras sinalizaram que ocorrem nos NEIMs encontros com os supervisores, momentos de planejamentos, conversas e estudos que refletem sobre a essencialidade das conversas com os bebês, das músicas e de outras situações que reconheçam suas potencialidades; 15 respondentes sinalizaram que adquiriram materiais apropriados à

faixa etária e realizam planejamentos voltados à linguagem e à compreensão; 14 trouxeram que fazem uso de brinquedos sonoros para estimular os bebês; 10 apontaram que o estímulo é feito nas rodas de conversas, durante a contação de histórias e apresentação de teatros, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 20.

Tabela 20 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação aos diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender

Questão 15	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Nos planejamentos e encontros com os supervisores, há conversas e estudos que refletem sobre a essencialidade do anúncio aos bebês, das conversas, das músicas e de outras situações que reconheçam as potencialidades dos bebês	33
Aquisição de materiais apropriados à faixa etária e planejamentos voltados à momentos dedicados à linguagem e compreensão	15
Brinquedos sonoros que estimulem os bebês	14
Estimular nas rodas de conversa, contação de histórias, apresentação de teatros	10
Propostas de interações com grupos de crianças de diferentes faixas etárias	9
Registros e avaliações pautadas no desenvolvimento da criança	9
Reflexão das práticas nas reuniões pedagógicas	7
Cursos de formação na SME para qualificar a prática	6
Observação da mediação dos profissionais	3
Construção de caixa de música	1
Unidade possui o Projeto “Palco Aberto” onde são trabalhadas as artes cênicas, música e interações com os demais grupos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Segundo a avaliação ITERS-R, realizada em 2015, discutida na seção 3.2 deste trabalho, a dimensão falar e compreender foi a terceira dimensão melhor avaliada, onde apenas 18,64% dos NEIMs teve uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada; 59,32% teve sua nota variando entre 3 e 4,9, considerado mínimo; e 22,04% foi avaliada como boa. A média geral de desempenho nessa dimensão foi igual a 4,0, sinalizando que a Rede Municipal Florianópolis apresentou aspectos mínimos no que diz respeito ao falar e compreender.

Por meio dos apontamentos sinalizados pelas diretoras, percebeu-se que foram propostas e executadas algumas melhorias relativas aos planejamentos e ações diárias, porém, sobre os materiais, 23 diretoras pontuaram que desde 2016 não recebem livros para nenhuma faixa etária. Quando a rede disponibiliza livros de pano, de plástico ou papelão para os bebês, a quantidade não é suficiente para o número de crianças. Muitas vezes, são as unidades que tentam conseguir materiais através de doações, aquisições são feitas por meio de recursos oriundos de rifas ou colaboração espontânea das famílias. No que se refere ao desenvolvimento da oralidade, o incentivo é constante no cotidiano dos NEIMs, por meio da

música e de suportes de fala (microfone, caixa de som), histórias infantis, diálogo, brincadeiras etc.

5.2.4 Dimensão *Atividades*

A atividade para Educação Infantil é focada no aprendizado lúdico, que desenvolve uma série de aspectos importantes para a formação das crianças e, quando bem planejada, ajuda no desenvolvimento integral.

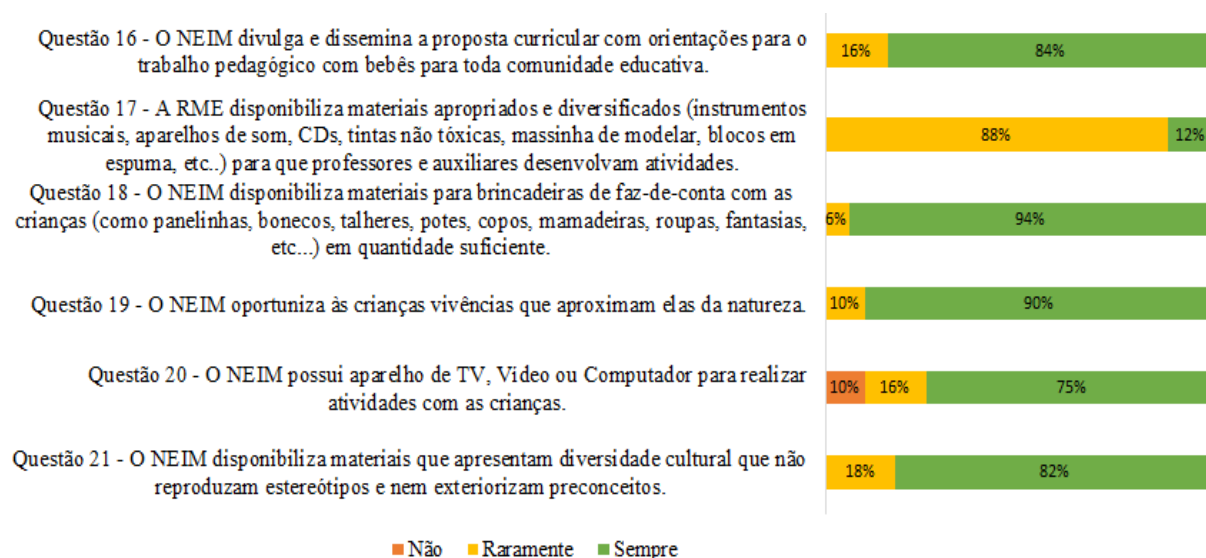
Cada brincadeira tem sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento infantil. O estímulo acontece a partir de diferentes ações necessárias para a execução das atividades: imaginar, falar, criar, representar. A prática lúdica permite que a criança tenha contato com regras, enfrente desafios, monte estratégias, explore ambientes e pratique a concentração. Tudo isso ajuda no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual. A esse respeito, Kishimoto (2000, p. 151) afirma que:

[...] pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégia para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma imagem exploratória ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas usuais, integrando o pensamento intuitivo, brincadeira com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégia adequada para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.

Na compreensão de Leontiev (1999), a brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos determina o conteúdo de suas brincadeiras. É neste momento em que começam as brincadeiras envolvendo o imaginário.

Para explorar, descobrir e aprender a realidade, a criança se utiliza de diversas modalidades, do faz de conta do imaginário, da fantasia, presentes na brincadeira. Ela é um instrumento pedagógico significativo de mediação no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser considerado e respeitado no desenvolvimento da criança.

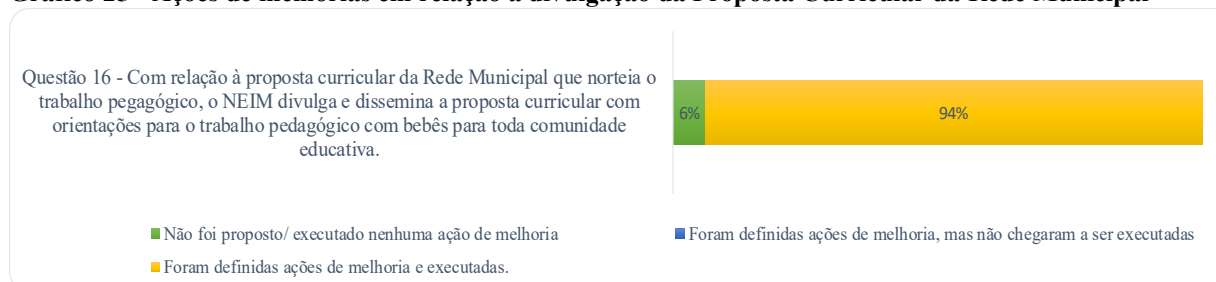
Nesse contexto, o Gráfico 24, a seguir, apresenta os resultados das questões 16 a 21, referente à situação atual dos NEIMs na dimensão *Atividade*.

Gráfico 24 - Situação atual sobre as questões da dimensão Atividades

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na Questão 16, 84% das diretoras respondeu que os NEIMs divulgam a proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês para toda comunidade educativa e apenas 16% raramente divulga. No que concerne à disponibilização de materiais apropriados e diversificados (Questão 17), 88% das respondentes sinalizou que a Rede Municipal de Florianópolis raramente disponibiliza esses materiais e apenas 12% sinalizou que sempre disponibiliza. Quanto à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta disponibilizados em quantidade suficiente (Questão 18), 94% apontou que os NEIMs sempre disponibilizam e apenas 6% disse que raramente. Na Questão 19, onde foi perguntado se o NEIM oportuniza às crianças vivências que aproximam elas da natureza, 90% indicou que isso sempre acontece e as demais evidenciaram que raramente acontece. Na Questão 20, 75% das diretoras ressaltou que os NEIMs possuem aparelhos de televisão, vídeo ou computador em quantidade suficiente para realizar atividades com as crianças; 16% raramente possui; e 10% disse não possuir. A questão que investigava a disponibilidade de materiais que representam a diversidade cultural e que não exteriorizam preconceitos (Questão 21) teve 82% das respondentes sinalizando que os NEIMs sempre disponibilizam desses materiais, e 18% raramente.

O Gráfico 25 apresenta ações de melhoria relacionadas à divulgação da Proposta Curricular do município que norteia o trabalho pedagógico, onde 94% das diretoras indicou que definiram e executaram ações de melhoria, e apenas 6% respondeu que não propuseram nenhuma melhoria.

Gráfico 25 - Ações de melhorias em relação à divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

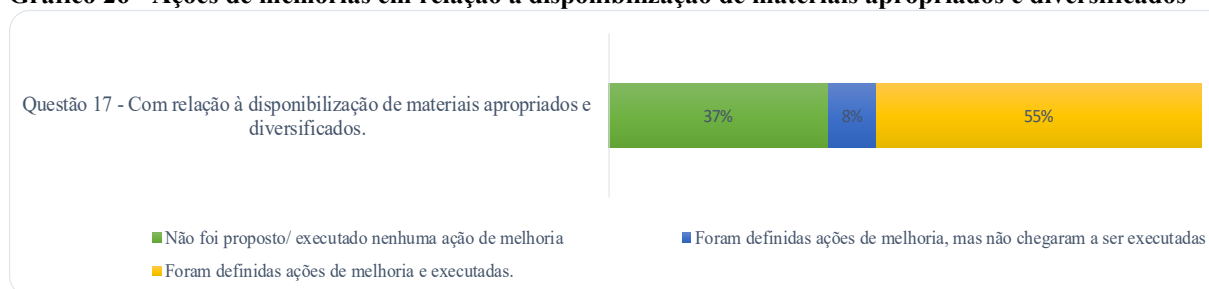
No que toca às melhorias apontadas na Questão 16, ressalta-se que 45 diretoras mencionaram que a unidade divulga e deixa a disposição de todos os documentos que norteiam a prática pedagógica da unidade; 43 responderam que discutem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade nas reuniões com os grupos; 42 sinalizaram que a apresentação dos documentos acontece para os novos servidores da unidade, é realizada a socialização e solicitada a leitura, havendo também assessoria da supervisão pedagógica; 17 falaram que possibilitam espaço para discussão dos documentos nas reuniões e assessorias pedagógicas; 14 responderam que as unidades confeccionam um jornal informativo que é enviado para as famílias sobre as propostas que são trabalhadas com as crianças, dentre outras ações de melhorias apontadas na Tabela 21.

Tabela 21 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias sobre a divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal

Questão 16	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
A unidade já divulga e deixa à disposição de todos os documentos que norteiam a prática da unidade	45
Exposição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade	43
A apresentação dos documentos acontece para os novos funcionários da unidade quando o profissional chega é realizada essa socialização e solicitado que faça a leitura, também são assessorados pela supervisão	42
Discussão sobre os documentos nas reuniões e assessorias pedagógicas	17
Jornal informativo enviado para as famílias, referente às propostas realizadas	14
Grupos de estudo	7
Criação de um blog	4
Todos os documentos oficiais da rede ficam disponíveis na biblioteca para uso dos profissionais	3
É realizado empréstimo dos documentos da rede para profissionais e famílias	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Questão 17 trata das ações de melhoria concernentes à disponibilização de materiais apropriados e diversificados: 55% das diretoras responderam que definiram e executaram ações de melhoria; 8% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 37% não propôs nenhum tipo de melhoria (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Ações de melhorias em relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Acerca da disponibilização de materiais apropriados e diversificados, 35 diretoras mencionaram a utilização do recurso do Governo Federal FNDE/PDDE para aquisição desses materiais; 21 pontuaram que os materiais apropriados e diversificados são adquiridos, na maioria das vezes, com recursos próprios (contribuição espontânea das famílias e rifas); 12 responderam que os Núcleos receberam alguns brinquedos para essa faixa etária, porém, os materiais não são suficientes para o número de crianças atendidas, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 22.

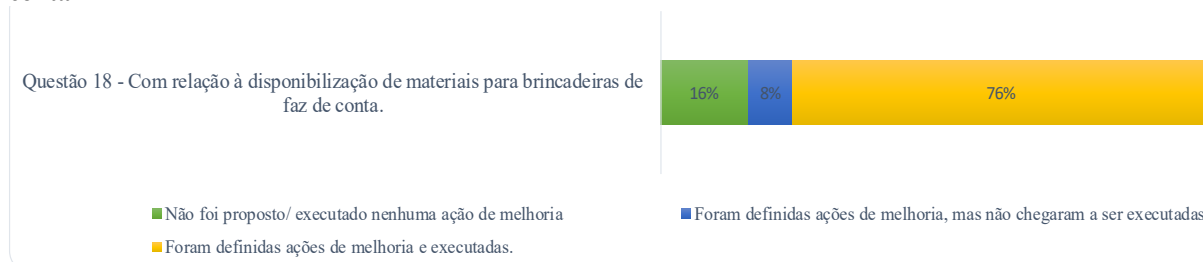
Tabela 22 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados

Questão 17	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Na maior parte das vezes, materiais como: aparelhos de som, brinquedos e materiais didáticos são adquiridos com recurso do governo Federal FNDE/PDDE e APP, para que esses materiais sejam disponibilizados às crianças.	35
Os materiais apropriados e diversificados (celofane, plástico bolha, bolinhas de vários tamanhos e formas, dentre outros) são adquiridos, na maioria das vezes, com recursos próprios (contribuição espontânea das famílias).	21
Núcleos de Educação Infantil receberam poucos brinquedos para essa faixa etária, porém, os materiais não são suficientes em relação ao número de crianças atendidas.	12
Os profissionais criam e adaptam os materiais que não são fornecidos pela RME.	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 27 apresenta ações de melhoria relacionadas à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta, onde 76% das diretoras apontou que definiram e executaram ações de melhoria; 8% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 16% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 27 - Ações de melhorias em relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa questão, 39 diretoras sinalizaram que todo o semestre fazem um planejamento coletivo envolvendo a participação das famílias e profissionais na escolha desses materiais (para brincadeiras de faz de conta) e utilizam a verba do PDDE para fazer essa aquisição; 26 pontuaram que as unidades recebem poucos brinquedos da PMF, e alguns recebidos em 2019 foram recolhidos, como bonecas e carrinhos, devido à pouca segurança oferecida; 19 responderam que a unidade produz materiais com recursos próprios e mão de obra dos funcionários, por vezes, fazem uso de produtos reciclados (sucatas) para confeccionar materiais, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 23.

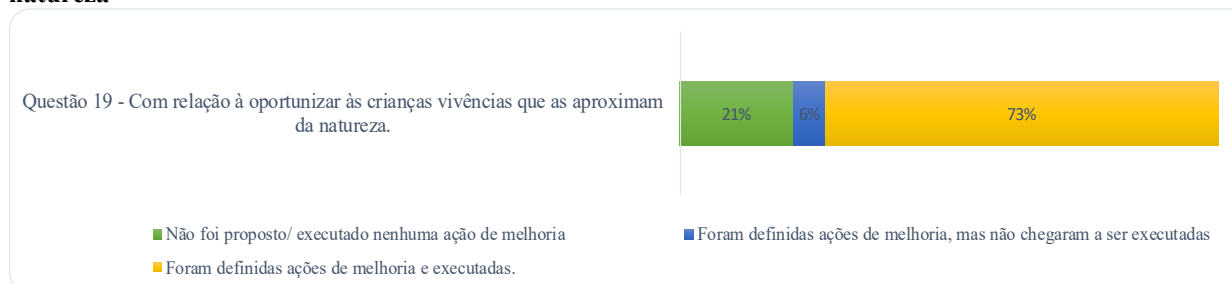
Tabela 23 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta

Questão 18	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Com a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) todo o semestre é realizado um planejamento coletivo envolvendo a participação das famílias e profissionais na escolha desses materiais (brincadeiras de faz de conta)	39
As unidades recebem poucos brinquedos da PMF e alguns recebidos em 2019 foram recolhidos (bonecas e carrinhos), devido a pouca segurança oferecida	26
A unidade produz materiais com recursos próprios e mão de obra dos funcionários, por vezes, fazem uso de produtos reciclados (sucatas) para confeccionar materiais	19
Comissão para organizar as caixas temáticas	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 28, que mostra os resultados quanto às melhorias sobre oportunizar às crianças vivências que as aproximam da natureza, 73% das diretoras indicou que definiram e executaram ações de melhoria; 6% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; 21% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 28 - Ações de melhorias em relação a oportunizar às crianças vivências que as aproximam da natureza



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

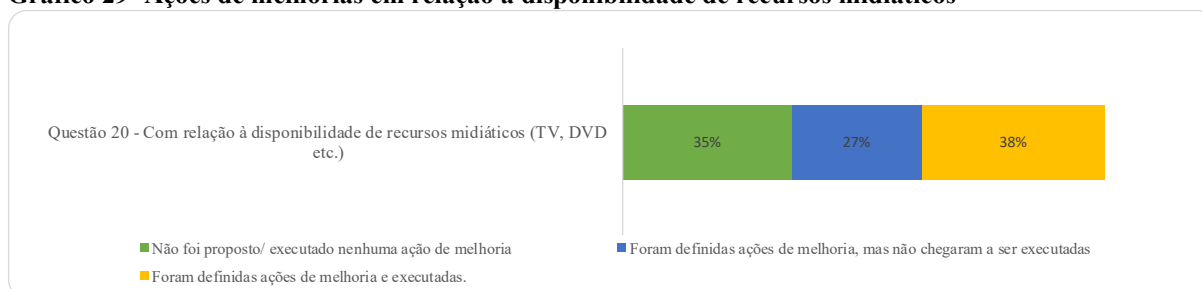
Dentre as melhorias realizadas, 38 diretoras sinalizaram o envolvimento das crianças em atividades de plantio; 23 responderam que a unidade usa elementos naturais em atividades e brincadeiras dentro e fora da sala; 21 pontuaram que a unidade ampliou as saídas de campo fora da unidade para conhecer a região de Florianópolis (praias, dunas, lagoas, parques); 19 indicaram que as crianças usam água/terra e areia em suas brincadeiras, dentre outras melhorias, como consta na Tabela 24.

Tabela 24 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação a oportunizar às crianças vivências que as aproximam da natureza

Questão 19	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Plantio frutas, verduras, flores e chás junto com as crianças	38
Elementos naturais são usados em brincadeiras dentro e fora da sala	23
Unidade ampliou as saídas de campo fora da unidade para conhecer a região de Florianópolis (praias, dunas, lagoas, parques)	21
Brincadeiras com água /terra/areia	19
Retomada do projeto ambiental que consta no PPP	5
Comissão para pensar e planejar espaços nos parques	2
Ampliação do contato das crianças com todos os espaços da creche	2
Contação de histórias com oferecimento de chás (água saborizada) em xícaras de porcelana	1
Foram construídos chuveirões com tampas de lixeiras plásticas e tubos com furinhos para banhos das crianças.	1
Questão financeira, nem sempre possibilita o acesso a saídas de estudos, por exemplo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na Questão 20 (Gráfico 29), as diretoras apontaram que 38% dos Núcleos definiu e executou ações de melhoria acerca da disponibilidade de recursos midiáticos; 27% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; e 35% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 29- Ações de melhorias em relação à disponibilidade de recursos midiáticos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

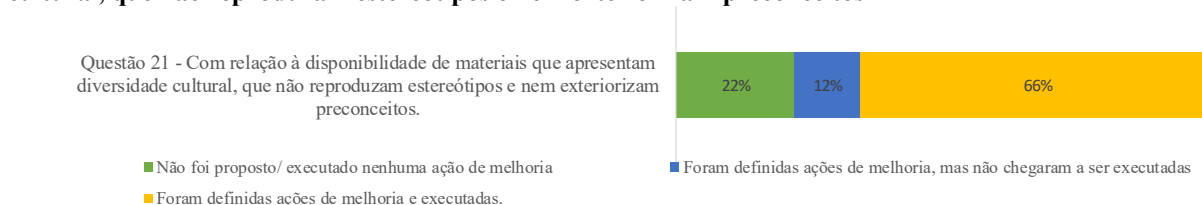
No espaço aberto para comentários a respeito dessa questão, que aborda a disponibilidade de recursos midiáticos: 34 diretoras sinalizaram como melhorias o uso responsável e mais intencional desses recursos pelas professoras a respeito do que propõem para as crianças assistirem; 11 responderam que a unidade adquiriu *Smart TV*, aparelhos de som e data show; 9 mencionaram que as professoras contemplam em seus planejamentos o uso responsável de documentários, curtas educativos, áudios e karaokê, vídeo das vivências das crianças dentro e fora do espaço da sala, conforme apontado na Tabela 25.

Tabela 25 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias na disponibilidade de recursos midiáticos

Questão 20	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Uso da TV têm sido mais intencional (tem orientações sobre o uso de mídias), data show e computador utilizado pelos adultos	34
Aquisição de smart TV, aparelhos de som e Data show	11
As professoras contemplam em seu planejamento o uso responsável de documentários, curtas educativos, áudios e karaokê, vídeo das vivências das crianças dentro e fora desse espaço.	9

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na Questão 21, a qual está relacionada à disponibilidade de materiais que apresentam diversidade cultural, que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos, 66% das unidades educativas definiu e executou ações de melhorias; 12% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; e 22% não propôs nenhuma melhoria (Gráfico 30).

Gráfico 30 - Ações de melhorias em relação à disponibilidade de materiais que apresentam diversidade cultural, que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto às melhorias apontadas na Questão 21, 34 diretoras responderam que a PMF raramente disponibiliza materiais relacionados à diversidade cultural, e que muitos foram adquiridos pelas unidades, como, por exemplo, bonecas negras, contudo, faltam outras variedades; 16 sinalizaram que receberam da Prefeitura materiais e objetos indígenas, porém, em pouca quantidade; 9 mencionaram que receberam bonecas negras e livros para trabalhar a cultura africana, dentre outras melhorias conforme indicadas na Tabela 26.

Tabela 26 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias na disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças

Questão 21	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
A Prefeitura raramente disponibiliza materiais relacionados à diversidade cultural, muitos materiais foram adquiridos pelas unidades, como, bonecas negras, porém, faltam outras variedades como indígenas, haitianas, dentre outras	34
A PMF/SME enviou materiais e objetos indígenas, mas em pouca quantidade	16
Unidade recebeu bonecas de várias etnias e livros para trabalhar a cultura africana	9
Produção de bonecos de várias etnias, de pano e crochê	7
Livros de imagens para os bebês	4
Painel de imagens no Ateliê	2
Tema colocado como pauta nas discussões para aquisição de livros e materiais que tratam da diversidade	1
O NEIM trabalha na perspectiva da educação para a diversidade; ter recursos disponíveis para aquisição dos materiais é mais significativo do que ter muito material acumulado, exceto aqueles de uso diário das crianças, como por exemplo, bonecas negras, fantoches da inclusão, bem diferente da família colchete que precisa do trabalho pontual dos professores.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dimensão *Atividades*, segundo a avaliação ITERS-R realizada em 2015, teve a segunda pior avaliação em relação às demais dimensões avaliadas: 44,06% dos NEIMs tiveram uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada; 54,23% teve sua nota variando entre 3 e 4,9, considerado mínimo; e apenas 1,71% das unidades foram avaliadas como boas. A média geral de desempenho nessa dimensão foi igual a 3,1, sinalizando que a Rede Municipal de Florianópolis apresentou aspectos mínimos no que tange às *Atividades*.

Através dos apontamentos sinalizados pelas diretoras, percebeu-se que foram propostas e executadas algumas melhorias a respeito dos planejamentos e ações diárias mencionadas anteriormente. No entanto, quanto aos materiais disponibilizados, incluindo a diversificação e a apropriação à faixa etária, aqueles referentes às brincadeiras de faz de conta, a grande maioria mencionou que o ideal seria que fossem disponibilizados pela rede, pois esse tipo de material geralmente é adquirido pela própria unidade, quando possui recursos para efetuar tal aquisição ou, então, por doações espontâneas das famílias. Muitas

vezes, o material é do acervo particular das professoras. Pelas respostas obtidas nessa dimensão, percebe-se, claramente, que a falta de materiais é um grande desafio para as unidades, pois em vários momentos é relatada pelas diretoras.

5.2.5 Dimensão *Interação*

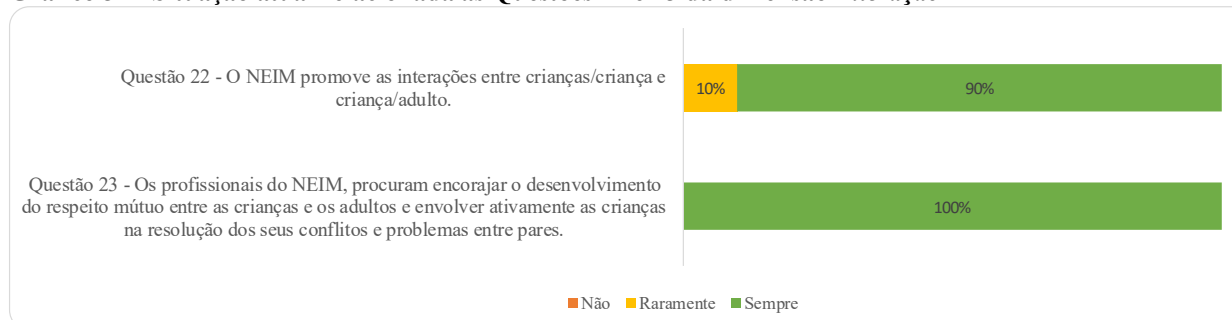
As interações sociais permeiam as DCNEIs, a começar pela definição de criança apresentada no art. 4º, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c, p. 12).

Desde o nascimento, a criança interage com o meio físico e social a sua volta. Seu crescimento e desenvolvimento ocorrem através das interações com os objetos, os adultos, as outras crianças que estão presente no seu dia a dia. É dessa forma que elas se apropriam do conhecimento e do mundo que as cerca. Nesse sentido, compreendendo a importância das interações na formação do homem, a Educação Infantil tem como princípio fundamental e orientador da prática educacional provocar essas relações educativas.

Assim, nas questões referentes à dimensão *Interação* (Gráfico 31), 90% das diretoras responderam que sempre promovem interações entre criança/criança e criança/adultos e 10% sinalizou que essas interações raramente acontecem (Questão 22). Quanto aos profissionais dos NEIMs encorajarem o desenvolvimento do respeito mútuo entre crianças e adultos (Questão 23), as diretoras ressaltaram que 100% dos profissionais sempre encorajam.

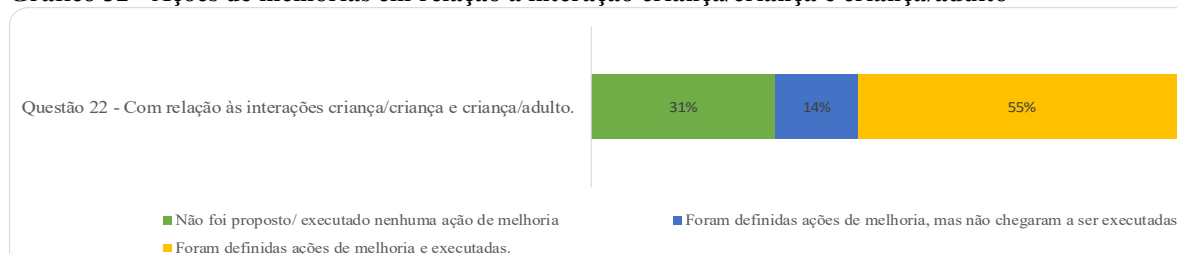
Gráfico 31 - Situação atual relacionada às Questões 22 e 23 da dimensão *Interação*



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 32, que aparece na sequência, apresenta ações de melhoria relacionadas à interação criança/criança e criança/adulto: 55% das diretoras indicaram que definiram e executaram ações de melhoria; 14% respondeu que foram definidas ações, mas não chegaram a ser executadas; e 31% não propôs nenhuma melhoria.

Gráfico 32 - Ações de melhorias em relação à interação criança/criança e criança/adulto



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as melhorias executadas, 34 diretoras apontaram que para oportunizar a interação com as famílias os NEIMs promovem festa cultural e mostra educativa ao longo do ano; 32 mencionaram as interações de grupos que acontecem em consequência de planejamentos coletivos; 9 responderam que a interação também aconteceu através do projeto de formação sobre educação das relações étnico-raciais EREER, entre outras melhorias indicadas na Tabela 27.

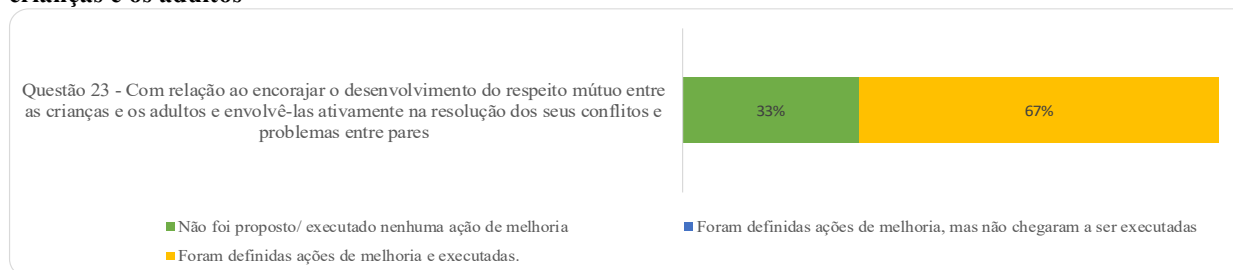
Tabela 27 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à interação criança/criança e criança/adulto

Questão 22	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Festa cultural e mostra educativa	34
Integração de grupos (quinzenal)	32
Projeto formação EREER	9
Ampliação e estruturação dos projetos e ações coletivas da unidade	2
Criação do projeto coletivo corredor brincante	1
Planejamento coletivo portas abertas em sala e no parque	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se trata do encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos, apresentada no Quadro 33, 67% das diretoras indicaram que definiram e executaram ações de melhoria e 33% responderam que não propuseram nenhuma melhoria.

Gráfico 33 - Ações de melhorias em relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as ações desenvolvidas, 39 diretoras responderam que usam em seu dia a dia diálogos e conversas com as crianças; 8 sinalizaram que a mediação é tema constante nas reuniões e assessorias pedagógicas, dentre outras melhorias conforme apresenta a Tabela 28.

Tabela 28 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos

Questão 23	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Diálogos e conversas com as crianças	39
Mediação é tema constante nas reuniões e assessorias pedagógicas	8
No Projeto refectório os maiores auxiliam os menores	6
As ações que acontecem são basicamente relacionadas a estudos e reflexões em reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento	5
Na fase das mordidas, foram propostas ações, orientando mais atenção com os bebês, oferecendo a eles materiais emborrachados como também frutas para morderem. Formação sobre o tema para as professoras e famílias	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na avaliação de 2015, realizada pela FCC, a dimensão *Interação* apresentou o melhor desempenho, com uma média geral de 5,2, caracterizando que, de maneira global, as unidades se situam no nível de qualidade bom. Especificamente, apenas 6,77% dos NEIMs teve uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada, significando que não estão em condições apropriadas para o atendimento de qualidade; 38,98% teve sua nota variando entre 3 e 4,9, considerado mínimo; 49,15% teve sua nota oscilando entre 5 e 6,9, avaliado bom; e 5,10% teve nota acima de 7, visto como excelente.

Percebeu-se que os NEIMs já promoviam as interações e continuaram ampliando os momentos com as famílias, as formações dentro das unidades com formadores externos, os momentos pensados para atividades coletivas entre o grupo de profissionais e as crianças.

Assim sendo, é pertinente dizer que nas respostas dadas pelas diretoras as interações entre os sujeitos parecem ser respeitadas e a equipe interage com as crianças de maneira positiva, supervisionando as brincadeiras. Constatou-se que, mesmo pelo fato das unidades

terem sido bem avaliadas, não pararam de efetuarem ações fortalecendo cada vez mais as interações.

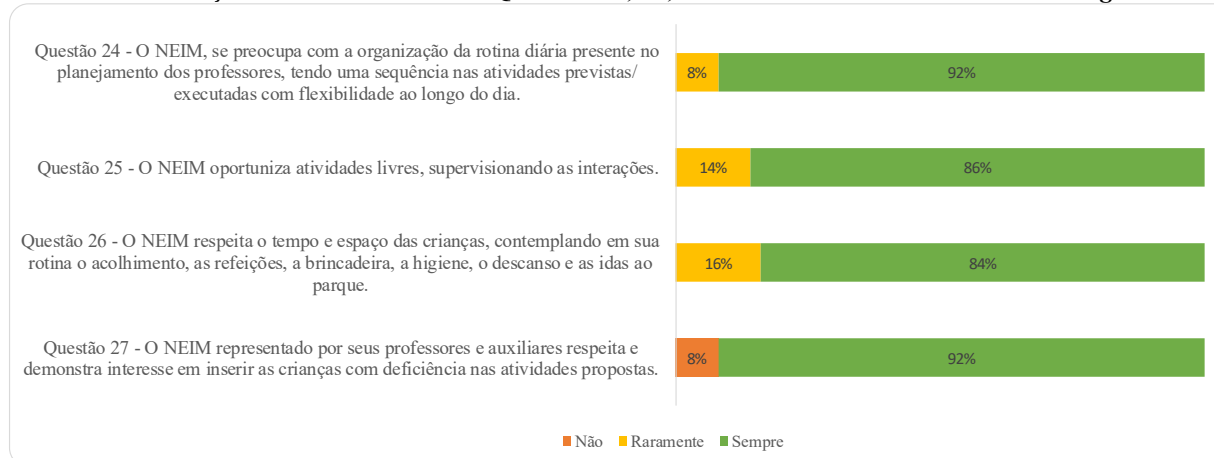
5.2.6 Dimensão *Estrutura do Programa*

O dia a dia dos Núcleos de Educação Infantil é repleto de atividades organizadas por professores que, de uma maneira ou de outra, lidam com o espaço e o tempo a todo o momento. Corroborando com isso, nas reflexões de Thiago (2006, p. 60) se percebe que:

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado.

No que tange às questões que abordam a *Estrutura do Programa*, as respostas foram bastante positivas (Gráfico 34). Na Questão 24, 92% dos diretores indicou que os NEIMs sempre se preocupam com a organização da rotina diária presente no planejamento dos professores; apenas 8% respondeu raramente. Quanto às atividades livres supervisionando as interações (Questão 25), 86% responderam sempre oportunizar esse tipo de atividade e as demais responderam raramente oportunizar. Referente a respeitar o tempo e o espaço das crianças (Questão 26), 84% respondeu que sempre respeitam e 16% raramente. Sobre a última questão, 92% das respondentes disse que os profissionais respeitam e demonstram interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas e 8% disse o contrário.

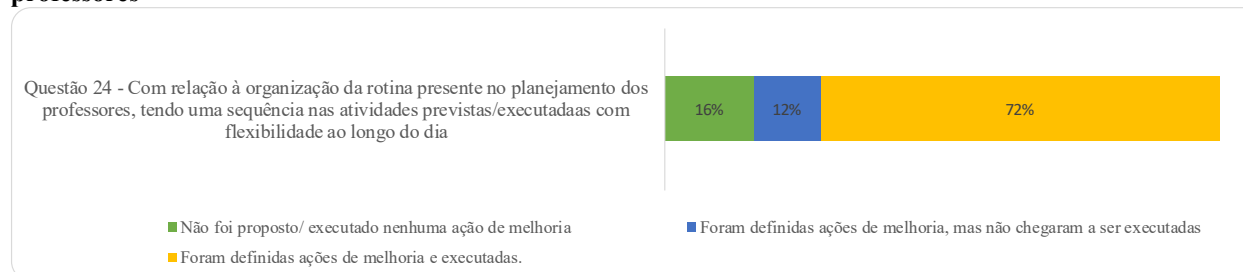
Gráfico 34 - Situação atual relacionada às Questões 24, 25, 26 e 27 da dimensão *Estrutura do Programa*



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto às melhorias na organização da rotina presente no planejamento dos professores, 72% das respondentes disse que foram definidas e executadas ações de melhorias; 12% definiu ações, mas não chegou a executá-las; 16% respondeu que os NEIMs não propuseram nenhuma melhoria (Gráfico 35).

Gráfico 35 - Ações de melhorias em relação à organização da rotina presente no planejamento dos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

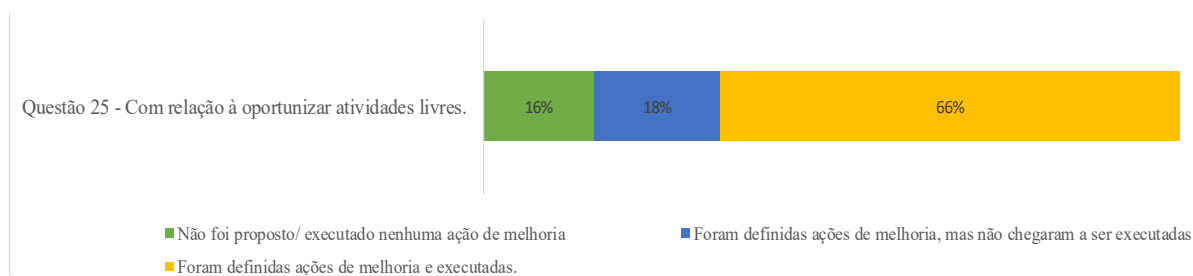
Para melhorar a organização da rotina, 40 diretoras responderam que a supervisão está atenta e conversa semanalmente com os profissionais sobre o planejamento e as atividades previstas com rotina flexível; 18 realizam acolhidas diferenciadas, planejamentos em conjunto com outros grupos, apresentações dos grupos para todas as crianças, proporcionando, assim, diversas vivências; 16 realizam momentos acolhedores na hora da alimentação; 15 mencionaram que fazem planejamentos diferentes para os momentos de parque, dentre outras melhorias apontadas na Tabela 29.

Tabela 29 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias da organização da rotina presente no planejamento dos professores

Questão 24	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
A supervisão está atenta e conversa semanalmente com os profissionais sobre o planejamento e as atividades previstas com rotina flexível	40
Acolhidas diferenciadas, planejamentos em conjunto com outros grupos, apresentações dos grupos para todas as crianças proporcionando assim diversas vivências	18
Momentos acolhedores na hora da alimentação	16
Planejamentos diferentes no parque	15
Organização e partilha do planejamento	12
O NEIM passou a planejar partindo do Planejamento anual que engloba rotina e atividades, articulando os projetos coletivos ao grupo de crianças, assim como, desenvolvendo no grupo atividades de interesse próprio	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito a oportunizar atividades livres (Gráfico 36), 66% das diretoras apontaram que definiram e executaram ações buscando melhorias; 18% definiu ações, mas não chegaram a executá-las; 16% respondeu que os NEIMs não propuseram nenhuma melhoria.

Gráfico 36 - Ações de melhorias em relação a oportunizar atividades livres

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

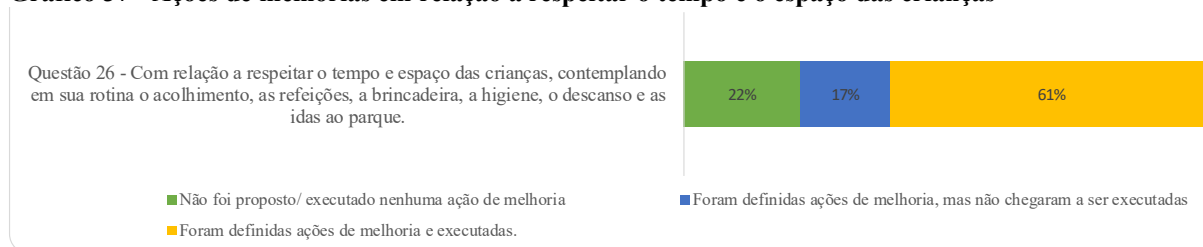
Dentre as melhorias executadas nessa questão, 40 diretoras responderam que a unidade está sempre preocupada em qualificar brinquedos, espaços e materiais pedagógicos; 32 sinalizaram que a unidade oportuniza momentos livres no parque e também nos espaços internos, porém, sempre supervisionados para garantir a segurança das crianças; 27 pontuaram que os espaços dentro e fora de sala são planejados para promover as interações; 22 responderam que a organização do espaço das salas acontece com propostas diferenciadas para livre escolha, entre outras melhorias conforme a Tabela 30.

Tabela 30 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação a oportunizar atividades livres

Questão 25	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
A unidade está sempre preocupada em qualificar brinquedos, espaços e materiais pedagógicos	40
A unidade oportuniza momentos livres no parque e também nos espaços internos, porém, sempre supervisionados para garantir a segurança das crianças	32
Os espaços dentro e fora de sala são planejados para promover essas interações	27
Organização do espaço das salas com propostas diferenciadas para livre escolha	22
Observações atentas das brincadeiras e interações	17
Momentos de integração dos grupos	13

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na Questão 26, 61% das diretoras responderam que definiram ações e executaram melhorias no respeitar o tempo e espaço das crianças; 17% definiu ações, mas não chegaram a executá-las; 22% da respondeu que os NEIMs não propuseram nenhuma melhoria (Gráfico 37).

Gráfico 37 - Ações de melhorias em relação a respeitar o tempo e o espaço das crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto aos itens que foram apontados como melhorias no que diz respeito a respeitar o tempo e espaço das crianças, 27 diretoras sinalizaram melhoria na higiene e na mediação das crianças no espaço do refeitório; 17 responderam que, para contemplar o tempo e espaço, a unidade implantou novos projetos, como corredor brincante, brinquedoteca, portas abertas, território brincante no parque; 12 trouxeram músicas diferenciadas para as crianças conhecerem outros repertórios nos momentos da alimentação como sons da natureza, músicas instrumentais, dentre outras melhorias (Tabela 31).

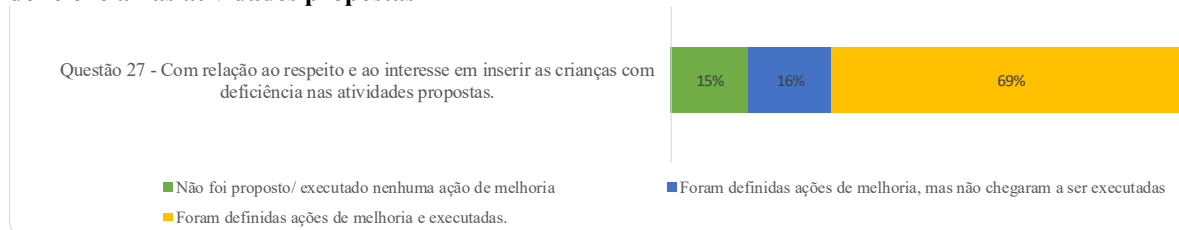
Tabela 31 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação à respeitar o tempo e o espaço das crianças

Questão 26	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Higiene no refeitório/ mediação refeitório	27
Novos projetos: Corredor Brincante, brinquedoteca, portas abertas, território brincante no parque	17
Músicas diferenciadas para conhecerem outros repertórios nos momentos da alimentação, sons da natureza, entre outros	12
Higiene no sono/ mediação sono	8
Reunião sobre acolhida/ cursos sobre acolhida	7
Os espaços foram repensados e revitalizados, tornando-os mais atrativos;	6
Nos projetos de acolhida e despedida e durante a rotina diária	5
Os bebês estão inseridos no projeto refeitório, por compreender que proporcionar um espaço adequado e higienizado para alimentação é essencial. Dessa forma, conta com um número maior de profissionais envolvidos buscando qualificar esse momento	5
A unidade respeita o tempo e o espaço das crianças com limitações, devido ao tamanho do parque é necessário definir horários para que todos os grupos consigam usufruir desse espaço	4
Foram definidas ações, porém ainda é um desafio conseguir organizar ações respeitando a criança, em virtude de alguns horários engessados como do transporte escolar com horários inflexíveis	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Questão 27 trata do respeito e da inserção das crianças com deficiência nas atividades propostas: 69% das diretoras definiu ações de melhoria e as executaram; 16% definiu ações, mas não chegaram a executá-las; 15% respondeu que os NEIMs não propuseram nenhuma melhoria (Gráfico 38).

Gráfico 38 - Ações de melhorias em relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto às melhorias realizadas, 18 diretoras sinalizaram que foram instalados rampas e corrimões nas unidades, tornando o ambiente mais acessível; 11 responderam que foram propostas ações de melhoria, porém, em alguns momentos o NEIM enfrenta dificuldades relacionadas à falta de materiais (cadeira de roda não adequada, falta de material para apoiar a criança, dentre outros); 7 pontuaram a construção de brinquedos adaptados, dentre outras (Tabela 32).

Tabela 32 - Distribuição da frequência de itens sinalizados pelas diretoras como melhorias em relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas

Questão 27	Frequência com que foi respondida pelas diretoras
Foram instaladas rampas e corrimões tornando o ambiente mais acessível	18
Foram propostas ações de melhoria, porém, em alguns momentos o NEIM enfrenta dificuldades relacionadas à falta de materiais (cadeira de roda não adequada, falta de material para apoiar a criança, dentre outros)	11
Construção de atividades e brinquedos	7
Visitas à APAE para conhecer o trabalho	3
Construção de agendas visuais	1
A unidade não recebe crianças com deficiência desde julho de 2016. Com a conclusão da reforma o Núcleo terá acessibilidade para cadeirantes e deficientes visuais	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com a avaliação realizada em 2015, a dimensão *Estrutura do Programa* apresentou o segundo melhor resultado, com uma média geral de 4,2, indicando que as unidades tiveram um nível mínimo de qualidade. As pontuações dessa dimensão indicaram que 13,55% dos NEIM tiveram uma avaliação entre 1 e 2,90, considerada inadequada; 59,32% teve sua nota variando entre 3 e 4,9, considerado mínimo; 20,33% obteve sua nota variando entre 5 e 6,9, considerado bom; e 6,80% teve nota acima de 7, analisada como excelente.

Sobre o que as diretoras sinalizaram como melhorias, percebeu-se que, na maioria das unidades, o profissional que desempenha o papel de supervisor está atento e conversa semanalmente com os profissionais sobre os planejamentos e as atividades previstas, garantindo uma rotina flexível. As unidades estão preocupadas em qualificar brinquedos,

espaços e materiais pedagógicos e, aos poucos, as unidades estão sendo adaptadas com rampas e corrimões, tornando o ambiente mais acessível.

No que diz respeito à organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, as pesquisadoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2007, p. 67) afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2007, p. 67).

Nesse sentido, na Educação Infantil, o tempo e o espaço devem ser organizados, levando-se em conta o principal objetivo dessa faixa etária, que é o de promover o desenvolvimento integral das crianças.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a analisar as ações propostas e executadas pelos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis após a devolutiva dos resultados da avaliação externa realizada em 2015. Esse objetivo geral foi desdobrado em quatro objetivos específicos, para os quais, a seguir, são sintetizados os principais resultados.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, que buscava conhecer tanto a escala ITERS-R quanto os principais resultados obtidos pela Rede Municipal de Florianópolis na avaliação realizada em 2015, a descrição detalhada da escala ITERS-R, primeiramente, possibilitou conhecer as características gerais, os itens e dimensões avaliadas. Posteriormente, foram descritos os resultados obtidos pelos Núcleos de Educação Infantil do município de Florianópolis na avaliação conduzida pela FCC. De maneira geral, observou-se que 50% das unidades apresentaram notas consideradas dentro das condições mínimas indispensáveis para o seu funcionamento; 29,38% teve seu resultado classificado como inadequado. A subescala com a pior avaliação foi a de *Rotinas de Cuidado Pessoal*, onde mais de 75% das unidades apresentaram notas abaixo de 2,9; a melhor avaliada pelo instrumento ITERS-R foi a *Interação*. Apenas 2% das unidades obtiveram notas acima de 7 em algumas subescalas.

No que tange ao segundo objetivo, que envolvia o instrumento desta pesquisa, foi elaborado um questionário, com base na literatura e em documentos oficiais, que possibilitou conhecer tanto a situação atual dos núcleos nas diferentes questões avaliadas quanto às ações de melhoria desenvolvidas pelos núcleos depois da devolutiva dos resultados da avaliação ITERS-R de 2015. O instrumento foi composto por 27 indicadores distribuídos em seis dimensões, os quais foram respondidos voluntariamente por 51 diretoras de Núcleos de Educação Infantil. Levando em conta que, em 2015, 59 núcleos que atendiam crianças de 0 a 30 meses participaram da avaliação, a taxa de resposta ao instrumento foi de cerca de 86%. A parte do questionário que investiga a *situação atual* nos NEIMs pode ser vista como uma ferramenta de monitoramento da qualidade do atendimento em creches, que pode ser executada em outras redes de ensino que atendam crianças nessa faixa etária, pois independe da aplicação prévia de qualquer escala de avaliação.

Quanto ao terceiro objetivo, foram identificadas as principais ações de melhoria propostas e executadas pelos Núcleos. A esse propósito, na dimensão *Espaço e Mobiliário*, as respostas das diretoras, com maior frequência, sobre as melhorias realizadas foram: a reforma estrutural, incluindo melhorias na estrutura e algumas ampliações; a confecção de almofadas e cantos aconchegantes para o descanso das crianças; a construção de carros fazendo uso de

pneus, berços com rodinhas, caixas e carretões para oportunizar o movimento dos bebês pelos diferentes espaços da unidade; a instalação de ar condicionado para conforto das crianças e profissionais.

Em relação à dimensão *Rotinas de cuidado pessoal*, as melhorias que se destacaram foram: as formações direcionadas para unidades que atendem crianças de 0 a 30 meses, ensinando boas práticas de higiene e abordando questões técnicas e pedagógicas; a proposição de atividades em outros espaços para as crianças que não dormem, assim como leituras, pintura, jogos etc.; a implementação da higiene na hora do sono, separando roupas de cama de uso individual. Outro ponto visível foi a ampliação no número de vagas oferecidas para formação envolvendo diversos segmentos, representando um aumento de 160% em relação a 2015, buscando qualificar o trabalho do dia a dia nas unidades de Educação Infantil, propiciando também que um grande número de profissionais auxiliares de sala fizessem os cursos no horário de trabalho, sem a necessidade de dispensa das crianças. No que diz respeito à qualidade da alimentação, os profissionais passaram a oferecer dentro das propostas pedagógicas momentos de preparo de alimentos e sucos, piqueniques, orientação de plantio de mudas e sementes, orientação nutricional, incentivo em receber doação de frutas que não são oferecidas rotineiramente, apresentação de pratos decorativos usando frutas e legumes, preparo de bolos naturais.

Na dimensão *Falar e compreender*, observou-se com maior frequência as seguintes melhorias: a aquisição de livros e materiais pedagógicos feita com recursos próprios; a construção de blocos, livros de imagens e móveis para espaços pedagógicos; os encontros com os supervisores, com estudos que refletem sobre a essencialidade do anúncio aos bebês, das conversas, das músicas e de outras situações que reconheçam as potencialidades dos bebês.

Sobre a dimensão *Atividades*, itens significativos apontados pelas diretoras nas ações de melhorias foram: a apresentação, a divulgação e o acesso para comunidade educativa de todos os documentos que norteiam a prática da unidade; a socialização do Projeto Político-Pedagógico; aquisição de materiais apropriados à faixa etária e diversificados, na maioria das vezes, com recursos próprios (contribuição espontânea das famílias e PDDE); a ampliação das saídas de campo fora da unidade, como praias, dunas, lagoas, parques, oportunizando às crianças vivências que aproximam elas da natureza; atividades envolvendo plantio, cuidado e colheita de frutas, verduras e legumes; o uso das mídias com mais intencionalidade.

No que se trata da dimensão *Interação*, as diretoras sinalizaram como ações que aproximam as crianças dos adultos a festa cultural, a mostra educativa e as mediações que envolvem os diálogos e conversas com as crianças.

Acerca da dimensão *Estrutura do programa*, as diretoras apontaram como melhorias significativas os seguintes aspectos: o trabalho realizado pela supervisão, onde as supervisoras estão atentas e conversam semanalmente com os profissionais sobre o planejamento e as atividades previstas, incluindo uma rotina flexível; a preocupação que a unidade tem em buscar qualificar brinquedos, espaços e materiais pedagógicos; a preocupação em relação à higiene e mediação dos espaços; a instalação de rampas e corrimões tornando os ambientes mais acessíveis.

No quarto objetivo específico proposto nesta dissertação foi possível conhecer a situação atual dos NEIMs nas diferentes dimensões propostas e identificar aspectos que ainda merecem atenção. No que se refere à dimensão *Espaço e mobiliário*, constatou-se que existem diversos pontos que necessitam de melhorias, tais como: salas dos professores que não são adequadas para a quantidade de servidores que a unidade comporta; em algumas unidades, a rede elétrica é insuficiente e não atende às necessidades; cerca de 64% das diretoras ressaltaram que seus núcleos não atendem totalmente aos padrões de acessibilidade e características das crianças com deficiência. No relato de algumas diretoras foi observado que o mobiliário, os equipamentos e materiais pedagógicos não são adequados para a faixa etária e nem todas as salas para atividades das crianças contemplam boa iluminação, ventilação e visão para o ambiente externo. Em alguns NEIMs, as instalações sanitárias são insuficientes para a higiene pessoal das crianças e adultos.

Concernente à dimensão *Rotinas de Cuidado Pessoal*, em torno de 50% das diretoras indicaram a falta de materiais e móveis em quantidade suficiente para atividades diárias, como, por exemplo, colchões para o sono das crianças. Algumas diretoras demonstraram preocupação com a segurança e bem-estar das crianças em relação, bem como com o estado de conservação dos brinquedos do parque, os vidros quebrados das janelas, que, algumas vezes, não são trocados de imediato, os problemas de vazamentos e infiltrações, no qual se solicita uma manutenção mais efetiva da Prefeitura Municipal Florianópolis.

Na dimensão *Falar e Compreender*, um dos aspectos que merecem atenção é a falta de livros para a faixa etária, pois quando a rede disponibiliza, geralmente, a quantidade não é suficiente para o número de crianças atendidas por grupo.

Sobre a dimensão *Atividades*, o ponto que merece atenção é a disponibilização de materiais que envolvem as brincadeiras de faz de conta, incluindo a diversificação e a

apropriação à faixa etária. Esse tipo de material dificilmente é fornecido pela Secretaria de Educação, sendo, em geral, adquirido pela própria unidade, quando possui recursos para efetuar tal aquisição ou, então, por doações espontâneas das famílias. Uma questão que teve grande representatividade, sendo apontada por 88% das diretoras, foi a falta de materiais apropriados e diversificados disponibilizados pela Rede Municipal, como instrumentos musicais, aparelhos de som, CDs, tintas não tóxicas para pintura com o dedo, massinha de modelar, blocos em espuma de diferentes formas, cores e tamanhos etc., para que os professores e auxiliares possam desenvolver atividades com as crianças.

Percebeu-se na dimensão *Interação* que os núcleos já promoviam as interações e continuaram ampliando os momentos com as famílias, as formações dentro das unidades, trazendo formadores externos, as atividades coletivas entre os grupos de profissionais e crianças.

Na dimensão *Estrutura do Programa*, os NEIMs estão preocupados em qualificar brinquedos, espaços e materiais pedagógicos. Notou-se que, aos poucos, as unidades estão sendo adaptadas com rampas e corrimões, tornando o ambiente mais acessível.

Feitas essas considerações sobre os objetivos desta pesquisa, ressalta-se que as principais limitações encontradas ao longo deste trabalho foi a negativa do acesso aos resultados específicos obtidos por cada unidade na avaliação realizada em 2015. Os resultados disponibilizados foram os gerais da Rede de Educação Infantil, assim, não foi possível mapear os Núcleos que tiveram resultados considerados mínimos ou inadequados pela avaliação ITERS-R, de 2015, e realizar um comparativo ao que foi respondido pelas diretoras no instrumento aplicado nesta pesquisa. O cruzamento desses dados teria possibilitado identificar em cada dimensão se os Núcleos que tiveram resultados insatisfatórios chegaram a propor e executar melhorias.

Apesar de o questionário ter sido desenvolvido para o contexto de Florianópolis, o mesmo poderá ser adaptado para a aplicação em outros municípios, podendo ser acrescentados indicadores de acordo com a relevância e a pertinência sobre a realidade estudada. Enquanto que a parte “b” do questionário requer a aplicação prévia da avaliação ITERS-R, a parte “a” do questionário, que investiga a situação atual nos NEIMs, pode ser aplicada em qualquer rede de ensino como uma ferramenta de monitoramento da qualidade do atendimento, pois independe da aplicação prévia de qualquer escala de avaliação.

Conforme apresentado no decorrer desta dissertação, nas últimas décadas, a busca pela qualidade da educação está em destaque.

Assim, a implementação de melhoria contínua dos processos de uma instituição pode ser garantida quando orientada por etapas, que englobam planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades associadas aos processos. É fundamental o envolvimento de profissionais de todas as instâncias e níveis no processo de elaboração e definição das metas, na implementação e execução do trabalho e no acompanhamento e avaliação das ações.

Nesse sentido, o monitoramento da qualidade e das ações desenvolvidas pode contribuir de forma diagnóstica quando incorporado como parte de um ciclo contínuo e integrador do processo de busca por melhoria da qualidade nos Núcleos de Educação Infantil. Por isso, são importantes os esforços no sentido de auxiliar as instituições e a rede municipal a ter uma visão da situação atual dos núcleos, conhecendo tanto as ações executadas para melhorar a oferta do atendimento quanto os itens que foram apontados pelas diretoras como necessitando maior atenção e investimento. Nesse contexto, o conhecimento dessa informação pode auxiliar os gestores na elaboração de estratégias para que seja possível avançar, cada vez mais, na questão da qualidade do atendimento, nas Unidades de Educação Infantil.

6.1 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

Considera-se relevante, a aplicação do instrumento em outros municípios em que a avaliação ITERS-R já tenha sido aplicada, com o intuito de conhecer as melhorias realizadas e os aspectos que merecem atenção. Bem como, adaptar o instrumento para aplicá-lo, usando os dados da escala de avaliação ECERS-R e conhecer a situação atual e as melhorias realizadas na própria rede de Florianópolis a nível de pré-escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Tempo e Espaço na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 67-79.

BARROS, S. *Qualidade em Contexto de Creche: ideias e práticas*. 2007. 376f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto, PT, Porto, 2007.

BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O. Monitoramento da Educação Infantil pública: possibilidades e conteúdos. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis*. [S.l.]: BID, 2013. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 24, de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. *Poder Legislativo*, Brasília, DF, 1983. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/indef/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-norma-pl.html>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. v. 1-2.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Estabelece vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jun. 2008.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece a consideração com a diversidade étnico-racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Senado Federal; UNESCO, 2014.

BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Portaria nº 369. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), de 5 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 86, 6 maio 2016.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: dos Projetos Político-Pedagógicos à política educacional/Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAMPOS, M. M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: FCC; MEC; BID, 2010. (Relatório Final).

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

CAMPOS, M. M. Avaliação na Primeira Infância: contribuições para o debate. In: UTILIZAÇÃO de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na infância: convergências e divergências. Fortaleza: Fecomércio; SESC, jul. 2016. p. 33-45. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Brochura_Avalia%C3%A7%C3%A3o-na-Primeira-Inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: jan. 2020.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 5 nov.2019.

CANÇADO, N. F. C. *Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão*. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARMO, A. *Avaliação de Contexto na Educação Infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. 2018. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 269-277, jul./set. 2008.

CHIANCA, T.; MARINO, E.; SHIESARI, L. *Desenvolvendo Cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil*. São Paulo: Global, 2001.

CIVILETTI, M. V. P. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

CROCKER, L.; ALGINA, J. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Belmont, CA: Wadsworth Group, 2009.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. *A rotina da Pré-Escola na Visão das Professoras, das Crianças e de Suas Famílias*. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DAL COLETO, A. P. *Percursos para a Construção de Indicadores da Qualidade da Educação Infantil*. 2014. 432 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253907>. Acesso em: 24 ago. 2019.

DEBORTOLI, J. A. O. Múltiplas Linguagens. In: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. (org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 19-46.

FERRARI, M. Um Percurso de Formação em Pistóia. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (org.) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 7-36.

FLEISS, J. *Statistical Methods for Rates and Proportions*. New York: John Wiley & Sons, 1981.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal da Educação. Resolução CME nº 01/2009. Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, SC, 30 abr. 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis, SC: Prelo, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: CGP Solutions, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis, SC: SME/DEI, 2015. v. 3.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas*. Florianópolis, SC: SME, 2016a. (Relatório final).

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Consultoria para Avaliação Reflexiva da Qualidade da Educação Infantil na Rede Pública de Florianópolis e para Desenho e Implantação de Sistema de Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil*. Florianópolis, SC: SME, 2016b. (Relatório 3).

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Modelo Conceitual e Lógico do Sistema de Monitoramento da Qualidade de Educação Infantil*. Florianópolis, SC: SME, 2016c. (Relatório 4).

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, R.; SILVA, P.; SILVA, R. Acordo Inter-Juízes: o caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 81-90, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M. *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center; University of North Carolina, 1980.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center; University of North Carolina, 1990.

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

HORN, M. G. S. *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre. Artmed, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1986.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 2000.

KLEMANN, A. M. *Educação Infantil Pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão*. 2016. 140p. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174894>. Acesso em: 26 ago. 2019.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEARDINI, E. M. F. *Um Estudo Sobre a Qualidade do Ambiente Educativo da Creche*. 2015. 114p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174894/344559>. Acesso em: 14 set. 2019.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LIMA, A. B. R; BHERING, E. Um Estudo Sobre Creches Como Ambientes de Desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set/dez. 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 440-441.

MARANHÃO, M. *ISO série 9000: o passo a passo para solucionar o quebra-cabeça da gestão sustentada*. Rio de Janeiro: Quality Mark, 2009. (versão 2008).

MARCILIO, M. L. Amas-de-Leite Mercenárias e Crianças Expostas no Brasil Oitocentista. In: RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Edusu, 1997. p.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MORAES, S. R. C. *Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas*. 2014. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254086>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção Acadêmica Brasileira Sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

MORO, C.; COUTINHO, A. Avaliação de Contexto como Processo Formativo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

OLIVEIRA, R. P de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-211.

PAZ, S. J. P. *A Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PIOTTO, D. C. Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, Ribeirão Preto, SP, n. 105, p. 52-77, nov. 1998.

POPP, Bárbara. *Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/pt-br.php> Acesso em: 24 set. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RODRIGUES, C. O. *A Construção das Rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade*. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSEMBERG, F. O Estado dos Dados para Avaliar Políticas de Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 20, p. 5-57, jul./dez., 1999.

SILVEIRA, S. M. *Qualidade do Atendimento de Creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê Espaço. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

THIOLLENT, M. *Metodologia de Pesquisa-Ação*. São Paulo: Saraiva, 2009.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

VIEIRA, M. N. A. *Avaliação Institucional na Educação Infantil: percursos formativos*. 2015. 255p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://www.repositório.ufes.br/handle/10/2464>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Questionário para perfil do diretor**QUESTIONÁRIO PARA PERFIL DO DIRETOR**
Direcionado ao Diretor do Núcleo de Educação Infantil

1 - Durante quanto tempo você trabalhou como profissional da educação infantil municipal antes de se tornar diretor(a)?

- A) Menos de um ano
- B) 1-2 anos
- C) 3-5 anos
- D) 6-10 anos
- E) Mais de 10 anos

2 - Há quantos anos você trabalha na área da educação?

- A) Menos de um ano
- B) 1-2 anos
- C) 3-5 anos
- D) 6-10 anos
- E) Mais de 10 anos

3 - Há quantos anos você exerce funções de diretor(a)?

- A) Menos de um ano
- B) 1-2 anos
- C) 3-5 anos
- D) 6-10 anos
- E) Mais de 10 anos

4 - Há quantos anos você é diretor(a) desta Unidade Educativa?

- A) Menos de um ano
- B) 1-2 anos
- C) 3-5 anos
- D) 6-10 anos
- E) Mais de 10 anos

5 - Houve processo eleitoral democrático nesta Unidade Educativa na última eleição?

- A) Sim.
- B) Não.

Caso não tenha ocorrido eleição comente, a partir de seu ponto de vista, os motivos pelos quais esta etapa democrática de participação coletiva não ocorreu:

R: _____

6 - Qual é a sua formação?

- A) Magistério
- B) Graduação
- C) Especialização

- D) Mestrado
- E) Doutorado
- F) Outros

7 - Em relação à demanda da unidade educativa, quantas crianças são atendidas no NEIM:

Creche: _____

Pré-Escola: _____

Fila de espera:

Creche: _____

8 - Qual motivo fez você querer ser diretor e gerenciar este espaço coletivo?

R:

9 - Antes de ser diretor do NEIM, qual atribuição/função exerceu no mesmo?

R:

10 - Como diretor(a), considere o que é essencial acontecer na unidade para que o trabalho possa ser reconhecido e qualificado cada vez mais?

R:

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados, para verificar os processos/ações de melhoria desenvolvidos a partir dos resultados da avaliação ITERS-R de 2015 na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

Este instrumento de coleta de dados foi desenvolvido com base nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, nos Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças e na incidência de monitoramento da Educação Infantil segundo as autoras Bhering e Abuchaim.

Neste instrumento objetivou-se conhecer as ações desenvolvidas pelos NEIMs depois de terem recebido os resultados da avaliação ITERS-R realizada em 2015. As questões com “a” (em verde) buscam identificar a situação atual e as “b” (em azul) buscam identificar as ações propostas a partir dos resultados da avaliação ITERS-R (Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês com idade de 0 à 30 meses).

1 ESPAÇO E MOBILIÁRIO

Com relação a infraestrutura viabilizada pela rede municipal de ensino:

1a - A construção do NEIM atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos nos documentos oficiais.

Atende Pouco Atende Parcialmente Atende Totalmente

Se não atende totalmente, assinale quais itens não contempla ou não estão de acordo:

<input type="checkbox"/> Espaço para recepção e administração.
<input type="checkbox"/> Sala para professores e coordenação pedagógica.
<input type="checkbox"/> Salas para atividades das crianças, com boa iluminação, insolação, ventilação, visão para o ambiente externo.
<input type="checkbox"/> rede elétrica e segurança.
<input type="checkbox"/> água potável e esgotamento sanitário.
<input type="checkbox"/> instalações sanitárias suficientes e apropriadas para a higiene pessoal das crianças e adultos.
<input type="checkbox"/> instalações e equipamentos para o preparo e/ ou serviço da alimentação, que atendam às exigências de saúde e higiene.
<input type="checkbox"/> ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades.
<input type="checkbox"/> mobiliário, equipamento e materiais pedagógicos adequados para a faixa etária.
<input type="checkbox"/> Acessibilidade às características das crianças com deficiência.

1b - Houve melhoria nos padrões de infraestrutura após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016? Se sim, quais foram as melhorias realizadas no Núcleo?

2.a - Em relação à exigência apresentada na Resolução 01/2009, art. 14, parágrafo único a unidade atende e leva em conta a razão entre o tamanho do espaço das salas versus o número de crianças por grupo, respeitando que deverá ter de 1,30 metros quadrados por criança atendida.

- () Poucos grupos atendem
 () A maioria dos grupos atendem
 () Todos os grupos atendem

2b - Houve melhoria em relação ao espaço destinado à acomodação dos grupos após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016? Se sim, quais foram as melhorias?

Com relação ao espaço e mobiliário disponibilizado pelo NEIM:

3a - O NEIM disponibiliza espaços educativos que funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.

- () Não disponibiliza
 () Disponibiliza poucos espaços
 () Disponibiliza muitos espaços

Se há espaços que não estão de acordo, quais são?

3b – Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/ executadas após o

NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos espaços educativos:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

4a - O NEIM disponibiliza móveis em número suficiente na sala para atividades diárias (sono, higiene, alimentação etc.), estando em bom estado de conservação, oferecendo segurança às crianças.

- () Não disponibiliza
 () Disponibiliza poucos móveis
 () Disponibiliza móveis suficientes

Algum móvel não é disponibilizado em número suficiente? Qual?

4b – Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas, após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos móveis, seu estado de conservação e que ofereçam segurança às crianças:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria.
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas.
 () Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

5a - O NEIM disponibiliza de materiais (almofadas, edredons, sofás, blocos de espuma, etc) que possam promover relaxamento e conforto às crianças.

- Não disponibiliza
- Disponibiliza poucos materiais
- Disponibiliza materiais suficientes

Existem alguns materiais que não são disponibilizados em número suficiente? Quais?

5b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças:

- Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
- Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
- Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

6a - Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade dos bebês terem contato com materiais expostos como estratégia pedagógica (móviles, figuras, fotografias).

- Não estabelecem
- Raramente estabelecem
- Sempre estabelecem

Quais possibilidades não são estabelecidas em sua rotina e poderiam ser?

6b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês terem contato com a exposição de materiais como estratégia pedagógica:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

7a - Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês em diferentes espaços da unidade escolar.

- () Não estabelecem
() Raramente estabelecem
() Sempre estabelecem

Quais possibilidades não são estabelecidas e poderiam ser acrescentadas?

7b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês circularem em diferentes espaços da unidade:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

2

Rotinas de Cuidado Pessoal

8a – O NEIM oferece algum treinamento/palestra para os profissionais que atendem crianças, incluindo boas práticas de higiene (lavar as mãos, manter limpo o espaço usado pelas crianças e adultos, troca de fraldas e uso do banheiro feitos adequadamente e prevenir proliferação de germes).

() Não oferece

() Raramente oferece

() Sempre oferece

Quais práticas não são oferecidas?

8b - Responda a questão tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos treinamentos/palestras oferecidos para os profissionais que atendem as crianças, incluindo boas práticas de higiene:

() Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

() Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

9a - Em relação à hora do sono, existe algum planejamento para esse momento, é permitido para as crianças que não querem dormir no horário coletivo tenham outras atividades (tal como ler um livro, brincar com jogos ou desenhar).

() Não existe

() Raramente existe

() Sempre existe

O que não é permitido às crianças?

9b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à hora do sono existe algum planejamento para esse momento:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

10a - Em relação à hora do sono são adotados procedimentos sanitários adequados evitando a propagação de doenças (como o uso individual de colchões e roupas de cama, separação dos colchões e higienização periódica dos colchões).

- () Não existe
() Raramente existe
() Sempre existe

Qual tipo de procedimento sanitário não é adotado?

10b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à hora do sono e à adoção de procedimentos sanitários adequados:

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas ações de melhoria e executadas.

No caso de terem sido executadas ações de melhoria, quais foram?

11a - Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal.

- () Não participam
 () Raramente participam
 () Sempre participam

11b – Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação ao incentivo, ao aumento da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações para formação, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas ações buscando qualificar a formação e executadas.

No caso de terem sido executadas ações promovendo o incentivo em relação as formações oferecidas pela Secretaria Municipal, quais foram?

12a - O NEIM demonstra preocupação em relação a qualidade nutricional e sanitária com que as refeições são oferecidas às crianças. Procura incentivar o consumo de frutas e hortaliças promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis.

- () Não demonstra
 () Raramente demonstra
 () Sempre demonstra

O que não é feito para qualificar a oferta das refeições?

12b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à qualidade da oferta das refeições. Procura incentivar o consumo de frutas e hortaliças promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

Foram definidas ações buscando qualificar a oferta das refeições.

No caso de terem sido executadas ações qualificando a oferta das refeições, quais foram essas ações?

13a - O NEIM em parceria com os profissionais adota práticas de intervenção junto às crianças no sentido de ajudá-las a seguirem as regras de segurança nos diferentes espaços da unidade escolar.

Não adota

Raramente adota

Sempre adota

Que tipo de práticas não é adotada pelos profissionais?

13b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação às práticas de intervenção na segurança das crianças.

Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

Foram definidas ações buscando melhorar as práticas de segurança junto às crianças.

No caso de terem sido executadas ações buscando a melhoria, quais foram?

3

Falar e Compreender

14a - A Rede Municipal de Ensino busca disponibilizar materiais pedagógicos como livros apropriados para a faixa etária de 0 a 30 meses, incluindo livros de pano, de plástico e papelão resistentes com figuras adequadas a bebês, etc.

- () Não disponibiliza
() Raramente disponibiliza
() Sempre disponibiliza

Quais materiais não são disponibilizados?

14b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações buscando a melhoria, quais foram?

15a - A equipe de profissionais do NEIM que trabalha com bebês desenvolve diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender

- () Não desenvolve
() Raramente desenvolve
() Sempre desenvolve

Além do que já é proposto, quais oportunidades (estímulos) poderiam ser ofertadas às crianças levando-as a se expressarem, enriquecendo o desenvolvimento da fala e da compreensão?

15b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação aos diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações buscando a melhoria, quais foram?

4

Atividades

16a – O NEIM estabelece e dissemina a proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês para toda comunidade educativa.

- () Não divulga
 () Raramente divulga
 () Sempre divulga

O que não é divulgado/compartilhado e poderia ser?

16b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016. Com relação à proposta curricular da Rede Municipal que norteia o trabalho pedagógico, o NEIM divulga esse documento para conhecimento dos profissionais que nele trabalham.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações buscando a melhoria na divulgação da proposta curricular qualificando o trabalho pedagógico, quais foram?

17a – A Rede Municipal de ensino disponibiliza ao NEIM materiais apropriados e diversificados como instrumentos musicais, aparelhos de som, CDs, tintas não tóxicas para pintura com o dedo, massinha de modelar, blocos em espuma de diferentes formas, cores e tamanhos etc., para que os professores e auxiliares possam desenvolver atividades com as crianças.

- () Não disponibiliza
 () Raramente disponibiliza
 () Sempre disponibiliza

Quais materiais não são disponibilizados e poderiam ser?

17b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilização de materiais apropriados e diversificados.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações em relação a disponibilidade de materiais apropriados e diversificados para o trabalho com bebês, quais foram?

18a – O NEIM disponibiliza de materiais para brincadeiras de faz-de-conta com as crianças (como panelinhas, bonecos, talheres, potes, copos, mamadeiras, roupas, fantasias etc...) em quantidade suficiente.

- () Não disponibiliza
 () Raramente disponibiliza
 () Sempre disponibiliza

Quais materiais não são disponibilizados?

18b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilização de materiais para brincadeiras de faz de conta.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

19a – O NEIM oportuniza às crianças vivências que aproximam elas da natureza.

- () Não oportuniza
() Raramente oportuniza
() Sempre oportuniza

Quais vivências não são oportunizadas?

19b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação a oportunizar às crianças vivências que aproximam elas da natureza.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

20a – O NEIM possui aparelho de TV, Vídeo ou Computador para realizar atividades com as crianças.

Não possui

Raramente possui

Sempre possui

Quais itens o NEIM não possui?

20b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilidade de recursos midiáticos (TV, DVD etc.).

Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

21a – O NEIM disponibiliza materiais que apresentam diversidade cultural que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos.

Não disponibiliza

Raramente disponibiliza

Sempre disponibiliza

Quais materiais não possui?

21b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à disponibilidade de materiais que apresentam a diversidade cultural.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

5

Interação

22a – O NEIM promove as interações entre crianças/criança e criança/adulto.

- () Não promove
 () Raramente promove
 () Sempre promove

Quais interações não são promovidas?

22b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação às interações criança/criança e criança/adulto.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

23a – Os profissionais do NEIM procuram encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolver ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares.

- () Não encorajam e não envolvem
 () Raramente encorajam e raramente envolvem
 () Sempre encorajam e envolvem

Que ações de encorajamento e envolvimento das crianças devem ser melhoradas?

23b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolvê-las ativamente na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
 () Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
 () Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

6

Estrutura do Programa

24a – O NEIM se preocupa com a organização da rotina diária presente no planejamento dos professores, tendo uma sequência nas atividades previstas/executadas com flexibilidade ao longo do dia.

- () Não se preocupa
 () Raramente se preocupa
 () Sempre se preocupa

Que ações não são organizadas?

24b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação à organização da rotina presente no planejamento dos professores, tendo uma

sequência nas atividades previstas/ executadas com flexibilidade ao longo do dia.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

25a – O Núcleo de Educação Infantil oportuniza atividades livres, supervisionando as interações.

- () Não oportuniza
() Raramente oportuniza
() Sempre oportuniza

Quais atividades não são oportunizadas?

25b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação a oportunizar atividades livres.

- () Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria
() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas
() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

26a – O NEIM respeita o tempo e espaço das crianças, contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque

- () Não respeita
() Raramente respeita
() Sempre respeita

Que momento não é respeitado?

26b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação a respeitar o tempo e espaço das crianças, contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque

() Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

27a – O NEIM representado por seus professores e auxiliares respeita e demonstra interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas.

() Não respeita

() Raramente respeita

() Sempre respeita

O que não é respeitado na inserção dessas crianças?

27b - Responda a questão abaixo tendo em conta as ações planejadas/executadas após o NEIM ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Com relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas.

() Não foi proposto/ executado nenhuma ação de melhoria

() Foram definidas ações de melhoria, mas não chegaram a ser executadas

() Foram definidas e executadas ações de melhoria

No caso de terem sido executadas ações, quais foram?

ANEXO A – Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Edição Revisada

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

Thelma Harms Debby Cryer Richard M. Clifford

Frank Porter Graham Child Development Institute

The University of North Carolina at Chapel Hill

Teachers College Press

Teachers College, Columbia University

Nova York e Londres

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

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

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

Desenho da capa: Peter Paul Connolly

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

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

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

Sumário

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

Agradecimentos - versão norte-americana

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

Gostaríamos de reconhecer em particular:

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

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

Introdução à ITERS-R

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

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

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

Processo de Revisão

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

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

Mudanças na ITERS-R

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

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

3. As Notas de Esclarecimento foram expandidas, incluindo informações adicionais para melhorar a exatidão da pontuação e para explicar o propósito de itens e indicadores específicos.
4. Em toda a escala foram acrescentados indicadores e exemplos para tornar os itens mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Isto responde à sugestão de usuários das escalas para incluir indicadores e exemplos na escala, ao invés de acrescentar sub-escalas.
5. Novos itens foram acrescentados em várias sub-escalas incluindo:
 - Falar e compreender: Item 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem; Item 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças.
 - Atividades: Item 22. Natureza / Ciências; Item 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador.
 - Estrutura do programa: Item 30. Atividade livre; Item 31. Atividades em grupo.
 - 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 conseqüências no desenvolvimento das crianças em salas avaliadas com diferentes pontuações.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 1 Correlações intra-classe das sub-escalas

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

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

Tabela 2 Consistência Interna

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

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

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

Referências

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

Instruções para o Uso da ITERS-R

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

Administração da Escala

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

¹ Inclusão apenas na versão

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

Sistema de Pontuação

1. Leia cuidadosamente a escala completa, incluindo os Itens, Notas de Esclarecimento¹⁹ e Perguntas. Para fins de precisão, todas as pontuações devem se basear, tão exatamente quanto possível, nos indicadores fornecidos nos itens da escala.
2. A escala deve estar disponível e deve ser lida constantemente durante toda a observação, para se ter certeza de que as pontuações estão sendo atribuídas com precisão.
3. Para pontuar um indicador, podem ser utilizados outros exemplos que diferem daqueles incluídos no indicador, desde que atendam ao objetivo do indicador.
4. As pontuações devem se basear na situação atual que é observada ou relatada pela equipe e não em planos futuros. Na ausência de informação observável, com base na qual sua pontuação se baseia, você pode utilizar respostas dadas pela equipe, durante o período dedicado a perguntas, para atribuir a pontuação.
5. Os requisitos da escala se aplicam a *todas* as crianças do grupo em observação, a menos que uma exceção seja percebida em um item.
6. Ao pontuar um item, comece sempre lendo da pontuação 1 (inadequada) e avance até alcançar a pontuação correta de qualidade.
7. Sim (S) é registrado na folha de pontuação quando o indicador for *verdadeiro* para a situação que está sendo observada. Não (N) é registrado na folha de pontuação quando o indicador *não for verdadeiro*. (Para cada indicador numerado, pergunte a si mesmo "Isto é verdadeiro, Sim ou Não?").
8. As pontuações devem ser atribuídas da seguinte forma:
 - A pontuação 1 deve ser dada se *qualquer* indicador dentro de 1 é pontuado com Sim.
 - A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 3 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 4 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 5 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 5 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e todos os indicadores de 5 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 6 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 7 são pontuados com Sim.
 - A pontuação 7 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e todos os indicadores de 7 são pontuados com Sim.
 - A pontuação de NA (não se aplica) somente pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando "NA permitido" aparece na escala e há um NA na Folha de Pontuação. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma subescala ou escala total.
9. Para calcular a pontuação média de uma subescala, soma-se a pontuação de cada item da subescala e divide-se pelo número de itens pontuados. A pontuação média total da escala é a soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados.

¹⁹ NOTA DAS REVISORAS: As Notas de Esclarecimento são identificadas no material original em inglês por * e, quando inseridas apenas na versão brasileira, são identificadas por **.

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

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

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

Explicação dos Termos Utilizados na Escala

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

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

Lavação das mãos: Para bebês, crianças pequenas e equipe, as mãos devem ser lavadas com sabão e enxaguadas em água corrente de 5 a 10 segundos (cante uma música infantil relativo ao tema). As mãos devem ser secas com toalhas individuais de papel, que não sejam compartilhadas, ou com secador de mãos. A utilização de lenços umedecidos ou anti-sépticos não pode substituir a lavação das mãos, porque não eliminam completamente os germes. Entretanto, para *bebês bem pequenos*, com pouco controle do corpo e da cabeça, a utilização de lenços umedecidos descartáveis é um substituto aceitável. A utilização de luvas não elimina a necessidade de a equipe lavar completamente suas mãos após

terminar uma troca de fralda. Ver instruções detalhadas para lavação das mãos nas Notas de Esclarecimento para o Item 7. Refeições / Merendas, Item 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro e Item 10. Práticas de saúde.

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

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

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

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

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

Visão Geral das Subescalas e Itens da ITERS-R

Espaço e Mobiliário

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

Rotinas de Cuidado Pessoal

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

Falar e Compreender

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

Atividades

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

Interação

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

Estrutura do Programa

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

Pais e Equipe

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

	Inadequado 1	Mínimo 3	Bom 5	Excelente 7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO				
1. Espaço interno				
1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e móveis.*		3.1 Espaço interior é suficiente para crianças, adultos e móveis.*	5.1 Amplo espaço interior para crianças, adultos e móveis (Ex.: crianças e adultos podem se mover livremente; os móveis não lotam o espaço; há espaço para os equipamentos necessários para crianças com necessidades especiais; área aberta espaçosa para as crianças brincarem).	7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex.: persianas ou cortinas ajustáveis).
1.2 Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais à prova de som.**		3.2 Há adequação da iluminação, do controle de temperatura e de materiais à prova de som.**		7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados).*
1.3 Espaço está em péssimas condições (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso estragado).		3.3 Espaço está em boas condições de conservação.**	5.2 Boa ventilação, alguma luz natural das janelas ou clarabóias.	7.3 Chão, paredes e outras superfícies embutidas são feitas de materiais fáceis de limpar (Ex.: pisos, revestimentos e tinta laváveis; papel de parede lavável; balcões e armários com superfícies fáceis de limpar).
1.4 Espaço não tem manutenção adequada (Ex.: acúmulo de sujeira no chão e tapetes; pias sujas; limpeza diária negligenciada).		3.4 Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado.*	5.3 Área infantil é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.*	
		3.5 Área infantil é acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais que usam o espaço (Ex.: rampa com corrimão para pessoas com necessidades especiais; acesso para cadeiras de roda e andadores).* NA permitido		

***Notas de Esclarecimento**

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

Perguntas

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

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

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

***Notas de Esclarecimento**

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

Perguntas

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