

Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública¹

Alysson Massote Carvalho²
Universidade Federal de Minas Gerais
Arlete Santana Pereira
Centro Universitário Newton Paiva

RESUMO – Este estudo objetivou avaliar a qualidade dos ambientes de um programa público de educação infantil – PEI, utilizando os instrumentos *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R). Foram avaliadas 16 turmas com faixa etária entre 4 e 68 meses. A média obtida pelas turmas com a ITERS-R foi de 2,80. As turmas avaliadas por meio da ECERS-R obtiveram média de 2,69. Segundo as escalas utilizadas, esses resultados indicam um padrão de qualidade entre inadequada e minimamente adequada. Quanto aos itens das escalas, verificou-se uma maior variação nos escores das turmas com idade de até 3 anos. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de intervenções no programa, sobretudo nos itens relacionados à rotina e cuidados pessoais com as crianças de até 3 anos e aqueles relativos às atividades, com as crianças a partir de 3 anos até 68 meses.

Palavras-chave: ambientes educacionais infantis; avaliação da qualidade; escala ITERS-R; escala ECERS-R.

Quality of Environments of a Public Child Education Program

ABSTRACT – This study aimed to evaluate the quality of infant public educational environments, by the indicated means for this kind of evaluation: *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised edition* (ITERS-R) and *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R). Sixteen school groups were evaluated, with ages from six to sixty-eight months. The average gotten by the groups that were evaluated through ITERS-R was of 2.80. The groups that were evaluated through ECERS-R, got an average of 2.69. According to the scales adopted, these results indicate a quality pattern between insufficient and minimally adequate. As the scales items, it was verified a major variation in the scores from classes of until 3 years old. The obtained result showed the necessity of interventions in the program, especially in the items related to the routine and daily care of children with until 3 years old and those related to the activities, with children from 3 years old to sixty-eight months.

Key words: infant educational environments; evaluation of quality; scale ITERS-R; scale ECERS-R.

A educação infantil tem se ampliado e modernizado em diversos países por meio do estabelecimento de leis, da implementação de programas, da fiscalização e da avaliação dos serviços prestados à população pelos diversos tipos de instituições (Piotto & cols., 1998).

No Brasil, a partir da década de 1970, vem ocorrendo uma expressiva expansão das creches e pré-escolas. A legislação brasileira tem concedido atenção à educação infantil nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) definiu a doutrina da criança como sujeito de direitos e define que os trabalhadores devem ser favorecidos pela assistência gratuita aos seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, além de estabelecer o dever do Estado de garanti-lo às crianças de 0 a 6 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) ratifica a Constituição de 1988 ao afirmar que é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) destaca a importância da educação infantil, incorporando-a

a educação básica, e estabelecendo o dever do Estado como responsável pela sua oferta irrestrita e gratuita.

Kuhlmann Jr (2000) destaca que, ao longo do processo histórico da educação infantil no Brasil, o Estado frequentemente assumiu a atitude de apenas subsidiar essa educação, repassando recursos financeiros para as entidades, geralmente assistencialistas, sem gerir diretamente as instituições. Assim, a expansão dos institutos de educação infantil se deu de maneira caótica, tendo o objetivo de oferecer o serviço sem a preocupação de garantir a qualidade (Souza, 2003). As creches e pré-escolas organizadas, principalmente, a partir de associações de moradores de vilas e favelas, apresentam, em sua maioria, um baixo padrão de qualidade. Nelas existem, freqüentemente, baixa escolaridade e qualificação dos educadores, espaços físicos insuficientes e inadequados, condições de localização e urbanização precárias (Vieira, 2003). Oliveira, Furtado, Souza e Campos-de-Carvalho (2003) consideram que, apesar dos avanços na legislação brasileira, ainda há um predomínio de um caráter assistencialista nos programas educacionais destinados à faixa etária de 0 a 6 anos. As autoras ressaltam a necessidade de realização de estudos sobre a qualidade do atendimento, especialmente nas creches, considerando aspectos como a rápida expansão dos equipamentos de educação infantil, o relativo controle governamental quanto a critérios de funcionamento, a exis-

1 Artigo resultante de dissertação de mestrado, desenvolvida no Mestrado em Psicologia do programa de pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, por Arlete Santana Pereira, sob a orientação do Prof. Dr. Alysson Massote Carvalho.

2 Endereço: Praça Dr. Jorge 370, Centro, Lavras, MG, Brasil 37200-000.
E-mail: alysson@ufmg.br

tência de profissionais sem qualificação ou com qualificação insuficiente, a falta de informação e treinamento dos profissionais e condições de trabalho precárias.

Nesse sentido, nas três últimas décadas, com a expansão da educação infantil, questões relacionadas à sua qualidade passaram a despertar o interesse dos pesquisadores. A definição de qualidade nesse tipo de serviço é complexa e variada. O conceito de qualidade é concebido como sendo relativo e dinâmico, dependente de crenças, de valores e de interesses específicos, sendo que a qualidade constitui-se como um processo político, histórico e diferenciado (Ceglowski, 2004; Piotto & cols., 1998).

A definição de critérios para a avaliação da qualidade do atendimento em instituições educacionais também é complexa, podendo apresentar variações. Katz (1993) identificou cinco perspectivas que contribuem para a avaliação global da qualidade da educação infantil (das crianças, dos adultos, das famílias, do programa, da sociedade). A perspectiva dos adultos tem sido a mais estudada (Ceglowski, 2004; Ceglowski & Bacigalupa, 2002) e avalia a qualidade de atributos do programa. Os seus principais critérios de qualidade na perspectiva dos adultos são: a proporção criança/adulto, o tamanho do grupo de crianças atendidas numa turma, a formação dos profissionais, a taxa de rotatividade dos profissionais, o relacionamento entre adultos e crianças, os cuidados com saúde e higiene, os cuidados com segurança; os espaços, equipamentos e materiais disponíveis no ambiente, entre outros.

A avaliação na perspectiva dos adultos pode ser operacionalizada por meio de instrumentos tais como a *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition* (FCCERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 2007), a *The School-Age Care Environment Rating Scale* (SACERS) (Harms, Jacobs & White, 1995), a *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS* e a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS*. Estes dois últimos instrumentos têm a finalidade de avaliar a qualidade em ambientes educacionais infantis, nos quais os critérios de qualidade identificados por Katz (1993) para avaliação na perspectiva dos adultos estão contemplados. As escalas ECERS e ITERS foram utilizadas internacionalmente (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios & Wetzel, 1996).

Essas duas escalas foram revisadas e editadas nos Estados Unidos, passando a ser denominadas *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition – ECERS-R* (Harms, Cryer & Clifford, 1998) e *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition – ITERS-R* (Harms, Cryer & Clifford, 2003). Os objetivos das revisões foram a alteração e o acréscimo de itens, o acréscimo de indicadores de escores, a atualização dos conteúdos e dos formatos dos instrumentos, objetivando a melhor adequação deles para a avaliação da qualidade dos ambientes em culturas ocidentais (Harms, Cryer & Clifford, 1998, 2003). De forma geral, as escalas pretendem refletir pesquisas sobre desenvolvimento nos primeiros anos de vida e descobertas relacionadas ao impacto de ambientes de cuidado infantil, na saúde e desenvolvimento das crianças. Avaliam ambientes educacionais, incluindo características espaciais, programáticas e interpessoais que afetam diretamente as crianças e os adultos em um cenário de educação infantil.

A ITERS-R é uma escala indicada para a avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças de 0 a 30 meses. A ECERS-R é indicada para a avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças de 30 a 60 meses.

Os estudos realizados pelos autores com as edições revisadas foram favoráveis às propriedades psicométricas dos instrumentos (Harms & cols., 1998, 2003). Alguns estudos sobre as escalas já foram publicados e têm o foco nas suas propriedades psicométricas (Cassidy, Hestenes, Hedge, Hestenes & Mims, 2005; Perlman, Zellman & Le, 2004; Sakai, Whitebook, Wishard & Howes, 2003).

No Brasil existem algumas pesquisas com a ITERS e com a ECERS, as primeiras versões das escalas, cujos resultados apresentaram evidência de validade e precisão dos instrumentos (Furtado, 2001; Oliveira & cols., 2003; Souza, 2003). A ITERS-R foi utilizada no estudo de Lima e Behring (2006).

O interesse do Governo Federal com a qualidade da educação infantil é manifesto, entre outras formas, na publicação dos “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a) e dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” – volume 1 e 2 (Brasil, 2006b, 2006c). Nessas publicações há parâmetros relacionados à qualidade dos ambientes educacionais infantis. Porém, não foram encontrados instrumentos nacionais publicados que tenham a finalidade de avaliar tais ambientes. Assim, conquanto tenhamos no Brasil legislação sobre a educação infantil (Brasil, 1999) e parâmetros sobre avaliação da sua qualidade não dispomos ainda, de instrumentos que avaliem a sua qualidade, amplamente validados em território brasileiro.

Essa preocupação com a qualidade, além dos aspectos avaliativos, inclui o fato de que os ambientes a serem avaliados, instituições de educação infantil, são também contextos contemporâneos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005; Lima & Bhering, 2006; Lordelo, 2002). Portanto, não é uma preocupação apenas avaliativa, mas com os impactos que esses tipos de ambiente poderão ter sobre o curso do desenvolvimento do indivíduo. Assim, qualidade e sua avaliação são como faces de uma mesma moeda cujo resultado influencia o desenvolvimento. Ceglowski e Bacigalupa (2002) afirmam que há evidências substanciais de que o tipo de cuidado oferecido às crianças na educação infantil tem influência sobre o desenvolvimento cognitivo, social e a saúde das crianças. Essa perspectiva qualidade/avaliação relacionada à educação infantil está presente na literatura, com o emprego freqüente das escalas ECERS-R e ITERS-R (Aboud, 2006; Cassidy & cols., 2005; Goelman & cols., 2006; Sylva & cols., 2006; Wolf, 2005). Bigras, Drouin, Fournier, Desrosiers e Bernard (2005), em estudo realizado na província de Quebec, Canadá verificaram, entre outros resultados, que os aspectos relacionados à estrutura física das instituições de educação infantil foram aqueles que apresentaram os escores mais baixos em termos de qualidade. O estudo realizado por Warash, Markstrom e Lucci (2005) utilizou a escala ECERS-R como um instrumento de avaliação da qualidade e também como uma ferramenta para a melhoria do atendimento em centros de educação infantil. Os resultados desse estudo apontam para uma melhoria na qualidade do atendimento dos centros avaliados após a im-

plementação de programas de aperfeiçoamento que tiveram como referência o diagnóstico obtido com a aplicação da escala ECERS-R. Resultados semelhantes foram obtidos por Hooks, Scott-Little, Marshall e Brown (2006) na Carolina do Sul, EUA. Goelman e cols. (2006) em estudo realizado no Canadá utilizando, além da escala *Caregiver Interaction Scale* – CIS, as escalas ITERS e ECERS-R verificaram o valor das mesmas como instrumento de avaliação da qualidade de centros de educação infantil. Mostram preocupação com a predominância, nos Estados Unidos e Canadá, de níveis considerados como regulares (entre 3 e 4,9) em se tratando da qualidade da educação infantil.

Considerando, na esfera da educação infantil, a interface entre qualidade e avaliação bem como a carência de investigações sobre essa temática no Brasil, este estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de um programa de educação infantil público municipal, denominado PEI³, implementado em 2004 em uma cidade brasileira com mais de um milhão de habitantes, no seu primeiro ano de funcionamento.

Método

Participantes

O Programa de Educação Infantil (PEI), com 16 Unidades de Educação (UEs) foi implementado para garantir o direito à educação infantil a todas as crianças com idade de 0 a 5 anos e 8 meses. Foi concebido com o objetivo de oferecer às crianças do município, principalmente as de baixa renda, escola infantil pública, gratuita e de qualidade. Norteia-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e tem como referências as dimensões do cuidar e do educar. As crianças são atendidas cinco dias por semana em regime de tempo parcial e/ou integral. Assim, em cada UE foi avaliada uma turma, escolhida por sorteio, nas seis faixas etárias em que as turmas eram arranjadas no programa: 4 meses a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 4 a 5 anos, e 5 a 5 anos e 8 meses, totalizando 258 crianças de ambos os sexos.

Instrumentos

Foram utilizadas versões traduzidas da *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* – ECERS-R e da *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* – ITERS-R (Harms & cols., 2003). As escalas ITERS-R e ECERS-R e as suas folhas de registro da pontuação foram traduzidas da língua inglesa para o português brasileiro. Após o procedimento, as traduções foram revisadas duas vezes por pessoas proficientes na língua inglesa. Finalmente, as traduções foram comparadas àquelas preliminares produzidas por outros pesquisadores brasileiros, que também têm interesse científico nas escalas. A partir das comparações com essas traduções, foram realizados pequenos ajustes nas nossas versões.

As escalas apresentam estruturas semelhantes. Os itens são agrupados em sete subescalas: 1 - Espaço e mobiliário;

2 - Rotinas e cuidados pessoais; 3 - Linguagem e raciocínio; 4 - Atividades; 5 - Interação; 6 - Estrutura do programa; e 7 - Pais e equipe. A ITERS-R apresenta 39 itens e a ECERS-R apresenta 43 itens. Cada item apresenta, por sua vez, um número variado de indicadores de qualidade, sendo que na ITERS-R existe um total de 467 indicadores e na ECERS-R há um total 470 indicadores. Cada indicador deve ser marcado, considerando a sua presença ou ausência no ambiente de cuidado e educação infantil. A partir da marcação dos indicadores, os itens são pontuados de 1 a 7, sendo (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente. Pontuações intermediárias (2, 4 e 6) podem ser atribuídas quando estão presentes todas as condições da pontuação inferior e pelo menos metade da pontuação superior. Assim, ao se resumirem os itens nas subescalas, extrai-se a média em cada subescala e a média geral obtida na avaliação de uma turma.

Procedimentos

Inicialmente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma instituição federal de ensino superior, bem como pela Secretaria Municipal de Educação do município onde foi realizada a coleta, que, juntamente com as outras etapas da pesquisa, pautou-se pela observância de todas as normas estabelecidas pela legislação vigente no que se refere à pesquisa com seres humanos, entre as quais a assinatura do TCLE pelos responsáveis pelos participantes.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e aprovação pelo COEP, os pesquisadores entraram em contato com Unidade de Educação (UE) para explicitar os objetivos da pesquisa, esclarecer sobre os aspectos éticos (TCLE) e definir os detalhes sobre a coleta de dados.

Para a coleta de dados, seis estagiários, alunos do 5º e do 6º períodos do curso de psicologia de uma instituição federal de ensino superior, foram treinados durante 25 horas, considerando a necessidade de realização do procedimento de concordância entre avaliadores. A concordância entre avaliadores possibilita verificar a existência de efeito do julgamento do avaliador nos resultados das observações. É considerado satisfatório um índice de concordância de 80% (Pasquali, 2001). A concordância entre avaliadores foi realizada em 75% da amostra e os índices obtidos foram, em média, 85,8% quando a ITERS-R foi utilizada e 86,1% quando foi feito uso da ECERS-R.

Foi utilizada a ITERS-R para avaliação da qualidade em turmas com crianças de 4 meses a 3 anos e a ECERS-R para avaliar turmas com crianças de 3 anos a 5 anos e 8 meses. Cada turma foi avaliada por dois avaliadores e o tempo médio de observação de cada turma foi de 8 horas e 20 minutos. Nas turmas com crianças de 4 meses a 3 anos, cada observação foi realizada em uma sessão, considerando que as crianças permaneciam a maior parte do dia na instituição. Nas turmas com crianças mais velhas, as observações foram divididas em duas sessões, pois elas permaneciam na instituição apenas durante um turno.

Resultados e Discussão

Foram realizadas análises estatísticas descritivas das pontuações gerais e nas subescalas, por UE. Considerando-se as subescalas verificou-se a média de pontos obtida em cada subescala. Verificaram-se também as médias, os limites

3 As normas do Conselho Nacional de Saúde estabelecem o dever da não identificação dos participantes da pesquisa. Por isso, omitiu-se o nome do município cujo programa de educação infantil foi avaliado. Foram utilizados pseudônimos para designar o programa de educação infantil e suas unidades de atendimento.

Tabela 1. Médias, limites (máximos e mínimos) e variâncias das subescalas da ITERS-R por EU.

	Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4	Subescala 5	Subescala 6	Subescala 7	Média geral
EU 1	4,60	2,50	3,33	1,75	6,25	1,50	3,71	3,31
EU 2	3,60	2,50	3,00	1,67	4,75	2,50	2,00	2,73
EU 3	2,80	1,00	2,33	1,90	2,75	1,50	1,57	1,90
EU 4	3,80	1,83	4,33	2,70	6,00	6,00	2,71	3,38
EU 5	2,20	1,50	2,67	1,80	3,50	2,00	2,29	2,16
EU 6	3,60	1,67	4,00	2,50	1,75	3,33	3,57	2,82
EU 7	4,60	2,17	3,00	2,50	3,75	3,67	2,29	2,95
EU 8	3,80	1,83	3,67	1,80	6,75	5,33	2,57	3,16
Média	3,62	1,87	2,29	2,08	4,44	3,23	2,68	2,80
Variância	0,67	0,26	0,46	0,17	3,23	2,90	0,28	1,14

Nota: os valores em negrito correspondem aos escores mínimos e máximos obtidos nas subescalas e nas pontuações médias das UEs.

Tabela 2. Médias, limites (máximos e mínimos) e variâncias das subescalas da ECERS-R por EU.

	Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4	Subescala 5	Subescala 6	Subescala 7	Média geral
EU 9	2,38	2,40	3,25	1,90	3,40	2,25	2,60	2,49
EU 10	2,75	3,00	3,50	2,30	3,00	2,00	2,20	2,65
EU 11	2,38	1,60	2,00	2,20	2,40	2,00	2,80	2,22
EU 12	3,38	3,00	2,25	1,80	2,60	1,67	3,20	2,58
EU 13	4,38	2,60	4,25	2,00	5,00	2,25	2,00	3,15
EU 14	3,50	1,40	4,00	2,50	5,40	3,00	3,00	3,17
EU 15	3,13	3,60	2,00	1,30	3,80	2,50	2,80	2,61
UE 16	2,38	2,00	3,50	2,40	3,80	3,00	2,40	2,68
Média	3,03	2,45	3,09	2,05	3,67	2,33	2,62	2,69
Variância	0,50	0,57	0,80	0,15	1,15	0,22	0,16	0,51

Nota: os valores em negrito correspondem aos escores mínimos e máximos obtidos nas subescalas e nas pontuações médias das UEs.

(máximos e mínimos) das pontuações e as variâncias. Os resultados são apresentados na Tabela 1, referente à ITERS-R, e na Tabela 2, referente à ECERS-R.

As pontuações totais obtidas pelas turmas do Programa de Educação Infantil avaliadas com a escala ITERS-R variaram de 1,90 a 3,38 e a média foi 2,80. Já as turmas avaliadas por meio da ECERS-R obtiveram pontuações que variaram de 2,22 a 3,17, com a média 2,69. Assim, a avaliação nos ambientes educacionais aponta para uma qualidade entre inadequada e minimamente adequada.

Esses resultados são inferiores àqueles obtidos por Goelman e cols. (2006), no Canadá. Apenas 7% das 210 turmas avaliadas utilizando a ECERS-R obtiveram pontuação abaixo de 3 e a média geral foi 4,71. No estudo efetuado por Hooks e cols. (2006) na Carolina do Sul, envolvendo uma amostra de 144 turmas avaliadas, as médias obtidas pelas turmas na ECERS-R foi 4,40. Sylva e cols. (2006), por sua vez, avaliaram 141 turmas na Inglaterra e obtiveram média 4,34 na ECERS-R. Pode-se citar, ainda, outros estudos que utilizaram a ECERS-R, e cujas médias também foram superiores: Aboud (2006) obteve média 3,50 em Bangladesh e Warash e cols. (2005), que avaliaram oito turmas na Virgínia/EUA e obtiveram média de 3,15 na ECERS-R.

Os resultados dos estudos internacionais com essas escalas ECERS (Cryer & cols., 1999; Phillipsen & cols., 1997; Tietze & cols., 1996), com a ITERS (Phillipsen &

cols., 1997) e com a ECERS-R (Aboud, 2006; Cassidy & cols., 2005; Goelman & cols., 2006; Hooks & cols., 2006; Perlman & cols., 2004; Sylva & cols., 2006; Sakai & cols., 2003; Warash & cols., 2005), apresentaram médias gerais dos conjuntos de avaliações que variaram de 3,15 a 5,16. Nos estudos nacionais, nos quais Furtado (2001) utilizou a ECERS e Souza (2003) utilizou a ITERS, as médias gerais obtidas nas avaliações não foram explicitadas. No estudo realizado por Lima e Bhering (2006), a média das 12 turmas avaliadas com a ITERS-R foi 3,4.

No presente estudo, na escala ITERS-R, a média mais baixa ($M=1,87$) foi obtida na subescala 2 (Rotinas de cuidados pessoais), ao passo que a maior média ($M=4,44$) foi obtida na subescala 5 (Interação). A menor pontuação (1,00) e a maior pontuação (6,75) foram atribuídas, respectivamente, às mesmas subescalas.

Já na escala ECERS-R, a menor média ($M=2,05$) foi obtida na subescala 4 (Atividades) e, novamente, a maior média ($M=3,67$) foi a da subescala 5 (Interação). Às mesmas subescalas também foram atribuídas, respectivamente, a menor pontuação (1,30) e a maior pontuação (5,40).

Apesar das médias gerais obtidas com as duas subescalas terem valores semelhantes, houve maior dispersão nos escores das subescalas da ITERS-R do que naquelas da ECERS-R. No caso da ITERS-R, as subescalas Interação e Estrutura do Programa apresentaram a maior variância.

Portanto, as médias gerais obtidas no presente estudo ficaram aquém da literatura internacional consultada, levando-se em consideração que estas pesquisas foram realizadas em contextos diferenciados do brasileiro, e abaixo dos resultados encontrados no estudo brasileiro empreendido por Lima e Bhering (2006), cuja menor média foi 3,2 na subescala Atividades. Por outro lado, nenhum dos estudos em países desenvolvidos mostrou médias nas escalas, nas versões originais ou nas versões revisadas, que possibilitassem classificar os ambientes de cuidado e educação infantil naqueles países como sendo excelentes, o que poderia estar associado ao nível de exigência desses instrumentos. Outro ponto importante diz respeito à ausência de referências ao tempo de funcionamento dos programas que foram avaliados nas referências consultadas. Assim, o fator tempo de funcionamento pode ser um elemento que favoreça resultados melhores em função da possibilidade de aperfeiçoamento dos programas.

A seguir estão apresentadas descrições qualitativas das subescalas 1 a 6, que se referem a aspectos mais diretamente relacionados às crianças⁴. Essas descrições foram feitas tendo como referência os critérios especificados para a avaliação de cada item das subescalas.

Subescala 1 - Espaço e mobiliário

De forma geral, os espaços das UEs apresentavam bom estado de conservação e de manutenção. Não havia isolamento acústico nos espaços internos, havia comprometimento na ventilação na grande maioria das salas e, geralmente, não havia como controlar a iluminação devido à ausência de cortinas ou persianas. Móveis e brinquedos macios raramente eram fornecidos para as crianças durante as atividades de aprendizagem.

Os tamanhos das salas onde as crianças desenvolviam as atividades diárias eram semelhantes, aproximadamente 29m². Nas turmas onde era menor o número de crianças e do mobiliário, o espaço chegava a ser amplo. No caso de turmas compostas pelas crianças mais velhas, o mesmo não acontecia porque o número de crianças poderia chegar a 25 e para cada uma delas havia uma mesa e cadeira, além do mobiliário destinado ao professor. Ainda assim, na sala havia o mínimo de espaço por criança, 1m², sugerido pela Secretaria Municipal de Educação do município para instituições que ofertavam educação infantil. Nos dormitórios dos berçários, os espaços, na maioria das vezes, eram insuficientes para o número de berços contidos no ambiente. A insuficiência do espaço chegava a comprometer a segurança dos bebês e dificultava a realização dos cuidados, considerando que, para a ITERS-R, a distância mínima entre os berços deve ser de 91,4cm.

Para os bebês, havia a utilização de cadeiras individuais adequadas para a alimentação, com dispositivos para segurança (cinto) e apoio para os pés. Para as outras crianças com idade acima de 1 ano eram disponibilizadas mesas e cadeiras de um único tamanho. Assim, as crianças de 1 a 3 anos geralmente não conseguiam apoiar os pés no chão quando assentadas nas cadeiras, gerando desconforto e insegurança.

Nas salas existiam prateleiras de alvenaria que podiam ser facilmente alcançadas pelas crianças. Elas geralmente eram utilizadas para guardar mochilas ou caixas com materiais pessoais das crianças. Os brinquedos geralmente permaneciam guardados, misturados de forma desorganizada em caixas de papelão ou em grandes recipientes de plástico, exceto os materiais para estimulação motora fina (como Lego) que ficavam guardados separadamente. O acesso aos brinquedos geralmente era restrito porque eles permaneciam fora do alcance das crianças, podendo ser utilizados apenas quando autorizado pela professora. Havia estoque de brinquedos extras e materiais, de uso comum de várias turmas. Esses permaneciam guardados fora das salas, na sala multiuso ou na da coordenação, e eram levados para as salas quando seriam utilizados.

Segundo as escalas, devem existir centros de interesse em cada sala. Centro de interesse é uma área nas salas de aula onde materiais, organizados por tipo, são armazenados para que estejam acessíveis às crianças, e o mobiliário apropriado para brincadeira é fornecido para que as crianças participem de um tipo específico de brincadeira. Nas salas das UEs não existiam centros de interesse. No entanto, em cada instituição havia uma sala multiuso, que estava de acordo com o que está descrito nos “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006, p. 26): “*com fácil acesso, fácil visualização e localização central constituem extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno (possibilidade de uso por crianças de diferentes estágios sem obstáculos de percurso)*”.

Era comum a existência de gravuras, fotografias e outros tipos de figuras expostas, como desenhos e pinturas feitos pelas crianças, porém eram em pequeno número. Em algumas turmas havia fotografias das crianças matriculadas ou de trabalhos realizados recentemente por elas, sempre em papel, pendurados nas paredes das salas e nos corredores.

No pátio externo existiam, de forma padronizada, equipamentos fixos destinados à realização de atividade motora grossa. Em cada instituição havia dois equipamentos para escalada (com rede de cordas, escada, escorregador e balanço na parte inferior), dois cavaleiros de madeira, um balanço com sete assentos, uma casinha de alvenaria, uma estrutura metálica para escalada e oito triciclos. Em algumas unidades nem todos os equipamentos citados estavam presentes. Em outras existiam, ainda, túneis portáteis, bolas e bambolês. Os mesmos equipamentos deveriam ser utilizados por crianças de qualquer faixa etária. Crianças mais novas e com habilidades mais restritas apresentavam dificuldade para utilizar os equipamentos. As crianças permaneciam em torno de 30 minutos diários na área externa, quantidade abaixo dos 60 minutos estipulados pelas escalas. A utilização do espaço por mais de uma turma por vez chegava a ocorrer, sendo que as crianças eram de idades próximas. Em nenhuma instituição havia equipamentos para atividade motora grossa adaptados ou especiais fornecidos para crianças com deficiências.

Subescala 2 - Rotinas de cuidados pessoais

Os pais levavam as crianças até a entrada da área de cuidados, mas raramente eles eram autorizados a entrar no ambiente. Recepções e despedidas afetuosas existiam, porém

4 A subescala 7 (Pais e equipe), em função das suas especificidades (relação pais/escola e gestão de pessoas) e extensão, será objeto de análise em outro artigo.

isto não era uma prática de todos os professores e nem se aplicava a todas as crianças de uma turma. O horário era estruturado de forma que as crianças não ficavam ocupadas até a hora da saída, permanecendo aproximadamente 15 minutos esperando no saguão da UE. Em alguns casos, as crianças permaneciam na sala e era permitido que brincassem de forma livre enquanto esperavam a chegada dos familiares.

Toda a alimentação que as crianças recebiam nas UEs era fornecida pelo próprio programa. A Secretaria Municipal de Abastecimento supria as instituições e nutricionistas desse órgão prestavam assessoria, subsidiando a montagem dos cardápios e orientando sobre armazenagem e preparo dos alimentos. Os horários nos quais as refeições eram servidas em cada unidade eram comuns a todas as crianças e a frequência com que as crianças se alimentavam era tal que raramente aparentavam sentir fome nos intervalos entre as refeições. Lapsos na higienização das mãos eram frequentes. As crianças alimentavam-se em grupos grandes, exceto os bebês que geralmente recebiam a alimentação no próprio berçário. A necessidade de supervisão e assistência a todas as crianças da turma diminuía a probabilidade de o professor sentar-se com as crianças para conversar e encorajar o aprendizado no tempo despendido com a alimentação.

O horário de sono e descanso das crianças na faixa etária de 0 a 1 ano era de acordo com as necessidades de cada bebê e cada um era colocado para dormir em berços dispostos no dormitório, localizado em ambiente separado daquele no qual as crianças que estavam acordadas permaneciam. As condições nas quais as crianças de 1 a 3 anos dormiam eram menos favoráveis. Após o almoço, todas as crianças eram colocadas para dormir em colchonetes dispostos lado a lado, no chão da própria sala, com pouca ou nenhuma distância entre eles e sem a utilização de barreira que separasse as crianças. Quando alguma criança demonstrava estar com sono antes do horário estabelecido, era colocada para dormir na própria sala, onde as outras crianças do grupo permaneciam acordadas e em atividades, o que era desfavorável à tranquilidade do sono dessa criança. No caso de alguma criança permanecer dormindo mais tempo que as outras, ela acabava por acordar estimulada pelas atividades das outras.

Era comum a ocorrência de lapsos durante a troca de fraldas na higienização das crianças e na supervisão daquelas que utilizavam os banheiros. Pouca atenção era dada à correta lavagem das mãos pelas crianças, o que resultava em negligência do procedimento, além da recorrente falta de sabão e papel toalha. As instalações sanitárias mostravam adequação, eram frequentemente limpas. Os vasos e as pias eram de tamanhos adequados para serem usados por crianças menores.

Outras práticas de saúde eram adequadas, tais como era fornecida orientação para as famílias quanto ao afastamento das crianças acometidas por doenças contagiosas; a administração de medicação era criteriosa, de acordo com prescrições médicas. As instituições foram planejadas, levando em consideração a segurança das crianças, de forma que havia pouco ou nenhum perigo no ambiente que pudesse resultar em sérios danos às crianças.

Subescala 3 - Linguagem e raciocínio

De acordo com a *ITERS-R*, os livros devem ser de vinil firme, de tecido ou de páginas grossas com desenhos apropriados para bebês e crianças. Os livros podem ser produ-

zidos artesanalmente ou comercialmente. Em algumas turmas, principalmente com bebês de até 1 ano, as equipes não usavam ou raramente utilizavam livros com eles. Em outras turmas eram utilizados livros de vinil. Na maioria das instituições, os livros disponíveis para as crianças eram inadequados para serem utilizados por crianças menores, pois não possuíam as características descritas nas escalas. Os livros disponibilizados possuíam particularidades variadas: alguns apresentavam apenas cenas desenhadas, sendo possível criar histórias a partir delas; uns tinham histórias simples e com número reduzido de palavras; outros tinham conteúdos mais complexos e grande quantidade de palavras. Todos os livros eram produzidos comercialmente.

A frequência de utilização dos livros variou de turma para turma, bem como a forma como era feita. Em algumas turmas, o momento de leitura era afetivo e interativo, noutras a leitura era realizada para o grupo independentemente do interesse da maioria das crianças, sendo que muitas se dispersavam durante a atividade. Além disso, em algumas turmas, o número de livros disponível na sala era inferior ao número de crianças, mas existiam outros livros para as turmas utilizarem.

Na maioria das instituições eram escassos os materiais para o encorajamento da linguagem expressiva, tais como telefones de brinquedo, fantoches, histórias em quadros de flanela, bonecas e suporte para brincadeira dramática, pequenas figuras e animais, além de quadros de comunicação e outros dispositivos para crianças com deficiências. No que se refere às atividades voltadas para o encorajamento da comunicação, em algumas turmas eram elaborados desenhos a partir de uma história e as crianças tinham a oportunidade de falar sobre as suas produções; idéias eram compartilhadas na rodinha diária; em poucas turmas fantoches eram utilizados de forma rotineira para a comunicação.

As habilidades de raciocínio podem ser desenvolvidas por meio de conversas sobre relações lógicas e da introdução de conceitos que incluem: igual/diferente, relacionar, classificar, ordenar, correspondência um a um, relacionamento espacial, causa e efeito. Algumas vezes conceitos eram concretamente introduzidos para os grupos de crianças por meio de algumas atividades tais como organização de brinquedos e sucatas, nas quais as crianças os separavam por tipo e formas; explicação da seqüência das atividades diárias; de brincadeiras com seqüências lógicas. Poucas vezes as equipes chegavam a falar sobre relações lógicas com as crianças ou encorajar as crianças para falarem e/ou explicarem o seu raciocínio ao resolver problemas.

Subescala 4 - Atividades

Materiais para atividade motora fina eram disponibilizados para as crianças alguns dias da semana ou ficavam acessíveis, diariamente, durante pouco tempo, e eram de tipos diferentes, incluindo pequenos brinquedos de montar, materiais de arte, de manipulação e quebra-cabeças. Porém, a variedade era pouca na maioria das instituições. Muitos materiais tinham sido adquiridos, mas ainda não tinham sido usados ou a utilização não era sistematizada. Os materiais permaneciam guardados na sala da coordenação ou em armários na sala multiuso e alguns estavam ainda na embalagem original.

As atividades artísticas eram disponibilizadas para as crianças de até 3 anos com menor frequência do que para as crianças mais velhas. Havia a prevalência de materiais para desenho tais como papel, giz de cera, pincéis atômicos e lápis. No caso de materiais artísticos tridimensionais, era comum apenas o uso de massa de modelar, sendo que a produção artística geralmente era desfeita ao final da atividade. As expressões individuais eram pouco privilegiadas em todas as faixas etárias, principalmente quanto à escolha dos assuntos a serem explorados.

Atividades musicais eram frequentes. Na maioria das instituições, no início do horário matutino e do vespertino, as crianças e as equipes participavam diariamente de uma rodinha na qual variados tipos de músicas eram cantados. Junto com a execução das músicas, também ocorriam danças e outras atividades motoras grossas. Porém não havia participação de crianças de 0 a 1 ano. Existiam aparelhos de som e uma variedade de CDs de músicas infantis, além de fitas de vídeo com musicais, mas brinquedos e instrumentos musicais eram raros.

De acordo com a ECERS-R, brincadeira dramática é fingir ou fazer de conta. Esse tipo de brincadeira ocorre, por exemplo, quando as crianças interpretam papéis e quando manipulam figuras como miniaturas de pessoas em uma casinha. Em várias instituições foi verificada a existência de fantoches, em poucas havia fantasias e/ou roupas e acessórios. Em algumas UEs não existiam materiais para brincadeira dramática ou, se existiam, eles estavam inacessível na maior parte do tempo.

Natureza e ciência, segundo a ECERS-R, incluem categorias de materiais como coleções de objetos naturais, coisas vivas, atividades sobre natureza/ciência, brinquedos, jogos e livros sobre o assunto. Os conteúdos sobre natureza e ciências eram pouco explorados, sendo que a sua abordagem era realizada de forma quase fortuita: em alguns livros o conteúdo estava mencionado, e, quando algum animal era visto nas proximidades da instituição, a equipe conversava com as crianças sobre o mesmo, etc.

Havia restrição na variedade de materiais adequados para a aprendizagem de matemática e números. Quando conteúdos de matemática estavam presentes nas atividades, geralmente era em contagem com o uso de lápis e papel. A oferta de atividades concretas para o desenvolvimento de conceitos matemáticos era restrita.

Quanto à utilização de televisão, vídeo e/ou computador, as crianças assistiam a fitas de vídeo. Os vídeos disponíveis para elas eram variados, com predomínio de histórias clássicas da Disney, de histórias da Turma da Mônica e de desenhos animados de luta. Computadores não eram utilizados em atividades com as crianças.

Na maioria das instituições avaliadas não existiam blocos grandes e não eram realizadas brincadeiras com água e areia. Existiam materiais que apresentam diversidade, principalmente racial e cultural. A diversidade estava presente, principalmente em livros, músicas, bonecas, fantoches e em figuras expostas para as crianças.

Subescala 5 - Interação

Verificou-se que havia frequentes interações entre as crianças e que elas eram positivas, bem como a equipe funcionava como bom modelo de interação social. As interações entre as equipes e as crianças foram adequadas.

Poucas vezes foram observadas atitudes, por parte da equipe, no sentido de auxiliar as crianças para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados, de reforçar comportamentos sociais positivos e de fornecer oportunidades para as crianças trabalharem juntas para completar uma tarefa. A alta proporção de crianças por professor nas turmas com alunos maiores podia dificultar a disciplina.

A supervisão das atividades de coordenação motora grossa mostrou, no entanto, que em algumas turmas os professores permaneciam apenas observando as atividades das crianças, orientando verbalmente sobre riscos para a segurança e administrando conflitos ocasionais. Assim, a assistência às crianças para o desenvolvimento de habilidades era reduzida, influenciada pela inadequação dos equipamentos para as crianças menores e pelas condutas da equipe.

Subescala 6 - Estrutura do programa

Os horários praticados nas instituições apresentavam alguma flexibilidade. A flexibilidade era menor nos horários de utilização do pátio externo, no horário de sono das crianças de 1 a 3 anos e nos horários de refeições. Na maioria das turmas não havia horário escrito colocado na sala. Contudo, a seqüência diária das atividades era descrita verbalmente pela equipe. Destaca-se que uma instituição do programa praticava um horário atípico de funcionamento, das 7 às 22 horas, enquanto que o horário das outras instituições do programa era das 7 às 17:30 horas, objetivando atender às necessidades dos pais das crianças matriculadas. Muitos pais encerravam suas atividades laborais por volta das 21 horas e, após esse horário, buscavam os seus filhos.

No que se refere às brincadeiras livres, em turmas com crianças menores, era comum que muito tempo fosse gasto com elas. Para a realização dessas brincadeiras geralmente eram disponibilizados os mesmos brinquedos, de uso permanente nas salas, o que resultava em pouca variabilidade de brinquedos, materiais e equipamentos. Os professores supervisionavam as crianças, porém a supervisão estava mais voltada para o gerenciamento de conflitos e para os cuidados com a segurança. O envolvimento da equipe para facilitar as brincadeiras ocorreu em algumas turmas, mas não em todas. Era relativamente comum que os professores utilizassem o tempo de brincadeira livre para a realização de outras atividades ou para interagir com outras pessoas da equipe.

As crianças permaneciam juntas como um grupo inteiro a maior parte do dia, em qualquer atividade que elas estivessem realizando. Quando a turma era dividida em grupos menores, todas as crianças executavam a mesma atividade dirigida pela professora. Geralmente não havia atividades alternativas acessíveis para as crianças que não queriam participar da atividade principal. Os grupos eram auto-selecionados nos momentos de brincadeiras livres.

Crianças portadoras de necessidades especiais eram recebidas no programa e o atendimento a esse público era prioritário. Em todas as EUs havia crianças portadoras de necessidades especiais, sendo que em cada turma havia no máximo, duas dessas crianças. No que se refere ao ambiente físico, as instituições foram construídas de forma a facilitar o acesso e a autonomia de pessoas com deficiências físicas. Havia esforços das coordenadoras para avaliar e diagnosticar as necessidades das crianças, no entanto elas frequentemente

esbarravam em limitações relacionadas tanto ao grupo familiar, que não demonstrava interesse em investigar e tratar o problema da criança, quanto a dificuldades de acesso a serviços públicos de saúde. Em alguns casos, o esforço resultou em ganhos para a criança, tais como inserção em tratamento especializado e em recebimento de benefícios previdenciários.

As escalas ITERS-R e ECERS-R fazem referência à necessidade de pais e equipe estabelecerem metas para o atendimento às necessidades especiais da criança, respaldados por profissionais especializados da área de saúde, objetivando favorecer o seu desenvolvimento. Esse tipo de planejamento e intervenção educacional não ocorria. Os coordenadores e os professores não receberam treinamento para capacitá-los para o atendimento de crianças com necessidades especiais, sendo que alguns profissionais começaram a buscar informações sobre aquela necessidade apresentada pela criança após a sua entrada no grupo. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um estagiário, geralmente estudante de graduação, para ajudar a professora, visando ao melhor atendimento da criança com necessidades especiais inserida na turma. Porém, o estagiário não recebia treinamento que o capacitasse no atendimento a tais crianças, nem estava disponível em todas as turmas avaliadas nas quais existiam crianças com necessidades especiais. Em algumas turmas o envolvimento das crianças com necessidades especiais nas atividades mostrou-se precário, uma vez que elas realizavam as atividades depois das outras crianças ou permaneciam apenas observando o que as outras faziam.

Se as escalas têm como parâmetro conhecimentos mais recentes sobre o que é adequado para desenvolvimento e o aprendizado infantil, a análise qualitativa do PEI evidenciou que existem aspectos dos ambientes que mostraram adequação e que muitos ainda precisam ser ajustados para atender às necessidades das crianças.

Conclusões

As turmas do PEI apresentaram qualidade entre inadequada e minimamente adequada quando aferidas por meio das escalas ITERS-R e ECERS-R, sendo que nenhum ambiente obteve classificação insuficiente ou chegou a ser classificado como bom. Apesar da semelhança nas médias obtidas pelas turmas de 0 a 3 anos (2,80) e pelas turmas de 3 a 5 anos e 8 meses (2,69), há diferenças na qualidade dos ambientes das duas faixas etárias. Nas turmas avaliadas com a ITERS-R, as dimensões Rotinas de cuidados pessoais (subescala 2) e a dimensão Interação foram consideradas as que apresentam, respectivamente, pior e melhor qualidade, enquanto que naquelas turmas avaliadas pela ECERS-R, a menor média foi atribuída à dimensão Atividades, enquanto a dimensão Interação, semelhantemente ao resultado obtido com a escala ITERS-R, foi a que apresentou a maior média.

Os resultados obtidos, na medida em que avaliam diferentes aspectos relacionados à qualidade do programa avaliado, são importantes para subsidiar e orientar a implementação de melhorias no mesmo, como, por exemplo, aperfeiçoar as rotinas de cuidados pessoais de crianças com idade entre 4 meses e 3 anos e as atividades pedagógicas voltadas para as crianças com idade acima de 3 anos.

Apesar de não ter sido o foco de presente estudo, é importante também a sua contribuição para o processo de

adaptação e validação das versões revisadas das escalas utilizadas, principalmente considerando que não dispomos, ainda, de instrumentos que avaliem a qualidade da educação infantil amplamente validados em nosso contexto.

Referências

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46–60.
- Bigras, N., Drouin, C., Fournier, C., Desrosiers, H. & Bernard, S. (2005, abril). *Grandir en qualité 2003, Quebec Study of Educative Quality of Day Care*. Trabalho apresentado em reunião bianual da Society for Research of Child Development (SRCD), Atlanta, EUA.
- Brasil (2006a). *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília.
- Brasil (2006b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1*. Brasília.
- Brasil (2006c). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 2*. Brasília.
- Brasil (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CEB Nº 1, de 7 de Abril de 1999. Brasília.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.
- Brasil Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Bronfenbrenner, U. (Org.) (2005). *Making humans being human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cassidy D. J., Hestenes, L. L., Hedge, A., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: an exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale – Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345-360.
- Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Ceglowski, D. (2004). How Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 101-111.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Furtado, R. A. (2001). *Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2003). *Infant/toddler Environment Rating Scale Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

- Harms, T., Jacobs, E. & White, D. (1995). *School-Age Care Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hooks, L., Scott-Little, C., Marshall, B. & Brown, G. (2006). Accountability for Quality: One State's Experience in Improving Practice. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 399-403.
- Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. ERIC Document Reproduction Service No: ED 355 041, 1993.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.
- Lima, A. B. R. & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambientes de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 573-596.
- Lordelo, E. R. (2002). "Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde:" creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. Em E. Lordelo, A. Carvalho & S. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 77-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, M. A., Furtado, R. A., Souza, T. N. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). Avaliação dos ambientes educacionais Infantis. *Paidéia*, 13(25), 41-58.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico - TEP: Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Perlman M., Zellman, G. L. & Le, V. (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 398-412.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Education Journal*, 12(3), 281-303.
- Piotto, D. C., Chaguri, A. C., Mello, A. M., Silva, A. P. S., Eltink, C., Yazlle, C. H., Carniel, I. C., Sordi, G., Baldin, L. S. A., Frederick, M. I. B., Moraes, R., Besani, V. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: Uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 105, 52-77.
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 7-40.
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A. & Howes, C. (2003). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 427-445.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 131-151.
- Sylva, K., Iram, S., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Souza, T. N. (2003). *Análise da adequabilidade da Infant/Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475.
- Vieira, L. M. F. (2003). Educação Infantil em Minas Gerais – O regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. Em A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães & W. Ude (Orgs.), *Políticas Públicas* (pp. 87-126). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Warash, B., Markstrom, C. & Lucci, B. (2005). The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised as a tool to improve child care centers. *Education*, 126(2), 240-250.
- Wolf, A. (2005, april). *Hours in child care from birth to age 3: the influences of family economy and demographics*. Trabalho apresentado em reunião bianual da Society for Research of Child Development (SRCD), Atlanta, EUA.

Recebido em 25.05.2006

Primeira decisão editorial em 10.03.2008

Versão final em 14.05.2008

Aceito em 02.09.2008 ■