

TEMA EM DESTAQUE

ESTUDOS EM LARGA ESCALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTADOS UNIDOS

RICHARD M. CLIFFORD

TRADUÇÃO Akemi Kamimura

REVISÃO TÉCNICA Beatriz Abuchaim

RESUMO

A versão revisada da escala Early childhood environment rating scale tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre os programas para crianças em idade pré-escolar, muitas das quais realizadas nos EUA. No artigo três grandes estudos são apresentados e discutidos no contexto da educação infantil nos Estados Unidos, e seus resultados indicam que a escala é um recurso valioso na análise da qualidade dos serviços prestados em vários tipos de configurações de educação infantil. É descrito o sucesso do uso de dados da referida escala para influenciar políticas públicas e esforços de melhoria dos programas, e são discutidos cuidados e lições aprendidas com o uso prolongado desse instrumento.

Texto apresentado no
*Seminário Avaliação
da Educação Infantil:
tendências e perspectivas,*
promovido em conjunto
pelo Ministério da Educação
e pela Fundação Carlos
Chagas, realizado em
São Paulo, em 27 de
novembro de 2012.

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • ESCALA DE AVALIAÇÃO • EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR • QUALIDADE DO ENSINO**

LARGE-SCALE STUDIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE UNITED STATES

ABSTRACT

The revised version of the Early childhood environment rating scale has been widely used in studies of preschool-age children, many of which have been conducted in the United States. In this article three major studies are presented and discussed in the context of US early childhood education, and their results show that the Scale is a valuable tool in analyzing the quality of service delivered in several different early childhood education configurations. The successful use of data from the Scale to influence public policies and efforts to improve programs is described, and the lessons learned from – and necessary precautions in – the prolonged use of this instrument are discussed.

EVALUATION OF EDUCATION • RATING SCALE • PRESCHOOL
EDUCATION • QUALITY OF TEACHING

ESTUDIOS EN LARGA ESCALA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESTADOS UNIDOS

RESUMEN

La versión revisada de la escala Early childhood environment rating scale viene siendo ampliamente utilizada en investigaciones sobre los programas para niños en edad preescolar, muchas de ellas realizadas en EE.UU. En el artículo, tres grandes estudios son presentados y discutidos en el marco de la educación infantil en Estados Unidos, y sus resultados indican que la escala es un valioso recurso para analizar la calidad de los servicios prestados en varios tipos de configuraciones de educación infantil. Se describe el éxito del uso de los datos de la referida escala para influenciar políticas públicas y los esfuerzos para mejorar los programas, así como se discuten cuidados y lecciones aprendidas con el uso prolongado de dicho instrumento.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • ESCALA DE EVALUACIÓN •
EDUCACIÓN PRESCOLAR • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

A QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL tem sido uma preocupação nos Estados Unidos há várias décadas. Este artigo apresentará informações sobre estudos nos EUA que examinaram o impacto da qualidade dos programas de educação infantil em crianças pequenas. Inicia-se com um breve resumo do contexto da pesquisa, descrevendo os principais elementos que conduziram a uma vasta e diferenciada expansão de serviços para crianças em idade pré-escolar nos EUA. Em seguida o artigo passará a discutir sobre os vários tipos de programas e a necessidade de desenvolver e utilizar medidas comuns de qualidade na avaliação de seu impacto nas crianças. Serão descritos três grandes estudos que utilizaram a *Early childhood environment rating scale* – ECERS – e, em seguida, uma série de lições aprendidas com este trabalho. O artigo termina com uma discussão sobre o uso de dados dessa escala para subsidiar políticas públicas e as lições aprendidas em nossos anos de trabalho na utilização das escalas para pesquisa e avaliação nos EUA.

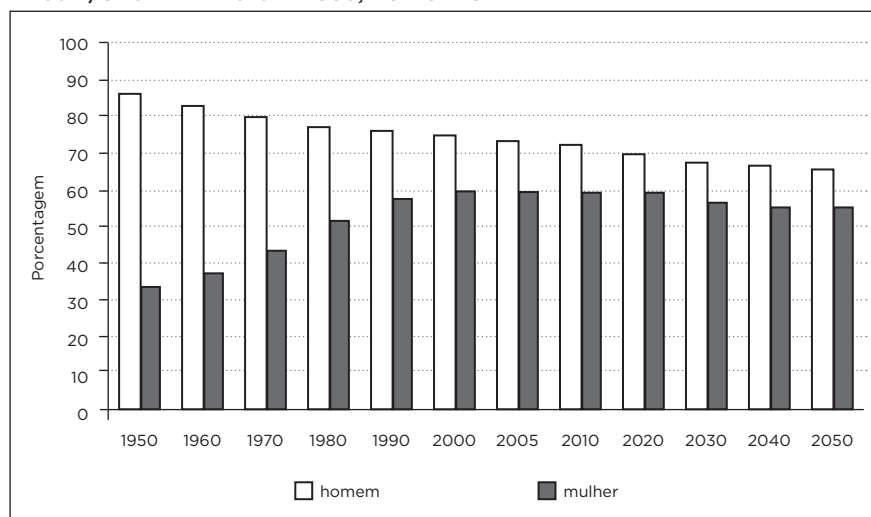
O CONTEXTO DE CUIDADO INFANTIL E EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

A fim de compreender o significado e o sentido de estudos em larga escala sobre programas de educação infantil, é fundamental ter uma compreensão do contexto nos últimos anos da disponibilidade de serviços para crianças pequenas. Nos últimos cinquenta anos, observou-se uma série de impulsos fundamentais para a oferta desses serviços. O

elemento mais importante foi a explosão da participação de mulheres com filhos pequenos no mercado de trabalho remunerado nos EUA. Embora a participação das mulheres na força de trabalho global tenha aumentado substancialmente, a taxa de mulheres com filhos em idade inferior à tradicional de ingresso na escola tem sido impressionante. A taxa de participação dos homens na força de trabalho caiu de 86%, em 1950, para 73% em 2005, enquanto a taxa das mulheres aumentou de 34% para 59% durante o mesmo período. Isso foi acompanhado por uma importante mudança na economia da vida familiar, com as mulheres se beneficiando de um fortalecimento de poder em relação aos homens.

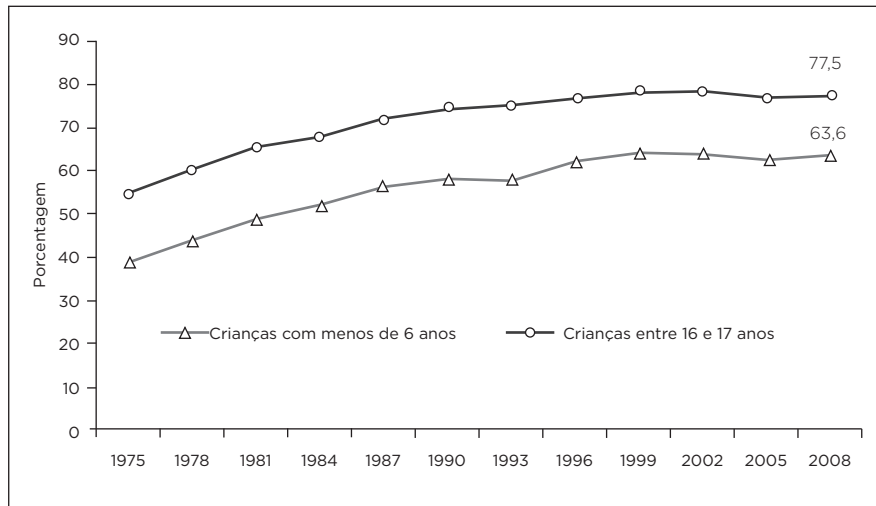
Como mencionado, as mudanças nas taxas de participação feminina na força de trabalho tem sido ainda mais impressionantes para mulheres com filhos em idade pré-escolar. A taxa de participação das mulheres com filhos menores de 18 anos passou de 47% em 1975 para 71% em 2008. Quanto às mulheres com filhos de menos de 6 anos aumentou de 39% para cerca de 64%. As duas figuras a seguir mostram que as mulheres com filhos em idade escolar e abaixo dessa faixa etária estão trabalhando em níveis mais elevados do que a taxa global para todas as mulheres na população, e não muito abaixo da taxa total dos homens. Não existem dados comparáveis relativos a períodos anteriores, mas em 1950 apenas 10% das mulheres casadas que viviam com os maridos participavam da força de trabalho remunerado (WAITE, 1981). Isso representa uma mudança realmente notável em pouco mais de meio século.

FIGURA 1
TAXA DE PARTICIPAÇÃO NA FORÇA DE TRABALHO DE 1950 A 2005 E PROJEÇÕES PARA 2010 A 2050, POR SEXO



Fonte: United States, 2007.

FIGURA 2
TAXA DE PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA FORÇA DE TRABALHO,
SEGUNDO A IDADE DOS FILHOS MAIS JOVENS: MARÇO DE 1975-
-MARÇO DE 2008



Fonte: United States, 2009.

Essas alterações foram acompanhadas por duas outras mudanças na vida familiar. Em meados da década de 1990, a taxa de divórcio chegou a 50% de todos os casamentos. Em segundo lugar, a taxa de nascimentos fora do matrimônio aumentou substancialmente, com recente tendência de mudança, principalmente de mães muito jovens para abranger, cada vez mais, partos de mulheres de todas as idades em intervalo fértil. Juntas, essas mudanças na estrutura das famílias têm provocado enorme pressão no sentido de aumentar as opções de cuidado infantil para as famílias com crianças pequenas.

Ao mesmo tempo, as descobertas científicas sobre as habilidades de crianças pequenas para aprender nos primeiros anos de suas vidas deram maior ênfase às oportunidades educacionais para crianças pequenas (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Estudos sobre crianças que vivem em situação de pobreza, e que possuem outros fatores de risco associados a esta, mostram claramente os benefícios substanciais da educação infantil de alta qualidade para essas crianças, com significativas vantagens econômicas do investimento em programas consistentes para as crianças no início da vida (CAMPBELL et al., 2002; MUENNIG et al., 2009; REYNOLDS; OU, 2011). Mais recentemente, pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro em crianças muito pequenas nos levam a acreditar que a aprendizagem nos primeiros anos de vida seja bastante eficiente e tenha benefícios duradouros.

Mesmo diante das extraordinárias mudanças em curso na sociedade e nossa compreensão da importância das primeiras experiências educativas para crianças pequenas, funcionários do governo e políticos nas esferas federal, estadual e local estavam relutantes em envolver o

governo na prestação de serviços considerados historicamente do âmbito da família. Havia uma esperança, em grande parte não declarada, de que haveria mudança, e as mulheres ficariam em casa criando os filhos, tal como aconteceu após a Segunda Guerra Mundial, em que os soldados retornaram para casa e substituíram as mulheres nos postos de trabalho que elas haviam ocupado durante a guerra. Mas fica evidente, pelas taxas de participação na força de trabalho apresentadas anteriormente, que isso não aconteceu.

Que tipo de retorno a essas mudanças tem sido dado por instituições e governos nos EUA? A resposta a essa pergunta é um pouco complicada. Não houve nenhuma iniciativa, abrangente e coordenada, para responder às mudanças descritas na vida familiar. Gradualmente temos visto, no entanto, o reconhecimento, por parte dos formuladores de políticas, de que o governo deveria desempenhar algum papel no sentido de auxiliar as famílias na criação dos filhos. Em 1965, o governo federal criou o programa *Head start*, em que recursos federais foram concedidos a agências comunitárias para estabelecer um programa que impulsionasse a educação de crianças que viviam em situação de pobreza. O programa começou como proposta de intensivo de verão para preparar essas crianças para o *kindergarten* no outono, com o tempo mudou para um formato de 10 meses e, gradualmente, tem expandido, atendendo nos dias atuais mais de 1 milhão de crianças por ano. Já em 1970, o governo dos EUA reconheceu a necessidade de lançar alguma política abrangente de educação infantil, mas se viu incapaz de pôr em vigor uma legislação nesse sentido. Fortes crenças pessoais e uma desconfiança geral da intromissão do governo na vida familiar deixaram o país sem uma política nacional em matéria de serviços para crianças pequenas e suas famílias (RINDFUSS; BREWSTER; KAVEE, 1996). Foi somente quase duas décadas depois que o governo federal propôs algo que se assemelhava a um verdadeiro programa federal para famílias que precisavam de serviços de cuidado infantil, para facilitar a participação dos pais no mercado de trabalho, e esse programa de educação infantil não estava ligado ao programa *Head start*. O resultado foi o desenvolvimento de uma multiplicidade de serviços com pouca ou nenhuma coordenação, amplamente variável quanto à disponibilidade e qualidade, e com métodos complicados para prestar apoio financeiro às famílias que necessitam desses serviços. Esforços importantes têm sido realizados para melhorar os serviços oferecidos por vários tipos de prestadores de educação e cuidado, mas o progresso na unificação do sistema tem sido lento. Mesmo no desenvolvimento de sistemas de dados para ajudar a compreender a extensão e natureza dos serviços prestados, a dispersão dos programas de apoio, por meio de agências federais e estaduais, impediu uma abordagem unificada para documentar esses serviços.¹

¹ Um comentário sobre as escolas públicas se faz necessário aqui para estabelecer um marco em relação ao restante do artigo. Enquanto a Constituição dos Estados Unidos delega a educação para a responsabilidade de cada estado (que agora são 50), na verdade, em todos os estados a educação pública gratuita é oferecida às crianças a partir de cerca de 5 anos de idade. O primeiro ano de escola é conhecido como *kindergarten*, que é visto como um ano de transição para o sistema de ensino formal. Em 1991, 98% das crianças no primeiro ou segundo ano tinham frequentado o *kindergarten*, mesmo que não fossem legalmente obrigadas a participar. A maioria (84%) estava em ambientes escolares públicos operados por agências governamentais locais, enquanto 14% estavam em programas de *kindergarten* operados por particulares (WEST et al., 1991, p. 1-4).

TIPOS DE EXPERIÊNCIAS DISPONÍVEIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Em nenhum outro momento da vida as crianças são expostas a tão ampla diversidade de ambientes educativos como nos anos pré-escolares (HARMS; CLIFFORD, 1993). As experiências disponíveis de cuidado e educação para a primeira infância podem ser divididas em seis categorias, por vezes sobrepostas, que são:

1. *Contexto familiar*: somente os membros da família imediata têm responsabilidades de cuidados primários e não há arranjos complementares significativos para o cuidado e educação das crianças.
2. *Centros Head start*: financiados principalmente por fundos do governo federal dos EUA. Os recursos são distribuídos pelo governo e de forma direta às agências locais. Esses centros servem quase exclusivamente às crianças pobres, em sua maioria, de 3 e 4 anos de idade, mas cada vez mais também para crianças de 0 a 3 anos.
3. *Outros tipos*: experiências formais de cuidado infantil em instituições de educação infantil regularizadas, que são operadas principalmente por entidades privadas com fins lucrativos ou por organização não governamental – ONG –, muitas das quais recebem financiamento federal ou estadual para prestar serviços às crianças de baixa renda, por meio de uma agência pública de assistência social.
4. *Creches domiciliares*: estão disponíveis para as crianças desde o nascimento até os primeiros anos escolares e podem receber financiamento federal ou estadual para crianças de baixa renda de uma agência pública de assistência social e são quase sempre operadas como uma pequena empresa familiar.
5. *Programas pré-escolares em escolas públicas*: para crianças de 1 a 2 anos antes do ingresso no *kindergarten*, normalmente operados como parte do ensino básico e financiados mediante uma composição dos orçamentos estaduais e municipais de educação. (Deve-se mencionar que muitos também são operados por outras agências de educação infantil, como creches ou programas *Head start*, e podem combinar fundos de mais de uma fonte para remunerar o serviço.)
6. *Programas pré-escolares privados*: de meio-período, geralmente para crianças de 3 e 4 anos de idade, frequentemente funcionando três a quatro horas por dia, e financiados por pagamentos feitos pelos pais.²

2

Deve-se acrescentar que todos os estados são obrigados a fornecer serviços para crianças de 3 anos ou mais com necessidades especiais e suas famílias, nos termos da Lei federal de Educação para Pessoas com Deficiência. Esses serviços são preferencialmente, na configuração mais normal, para a criança, o que significa que as crianças mais qualificadas recebem esses serviços em uma das configurações descritas a partir de 3 anos de idade. No entanto, algumas crianças são atendidas em programas separados que servem apenas crianças com necessidades especiais. Os estados também devem atender crianças com necessidades especiais com idade inferior a três anos, mas as exigências não são rigorosas, e o número de crianças identificadas como tendo necessidades especiais é muito menor para o grupo de crianças mais novas.

A supervisão desses serviços pelo governo é também bastante variável. O Programa *Head start* é diretamente regulado pelo governo federal com programas individuais reportando-se a escritórios federais regionais e à agência central do *Head start* em Washington. Instituições de educação infantil e creches domiciliares estão em grande parte sob regulamentação estatal e local, mas um número significativo de

programas ou são dispensados da regulamentação pelos estados ou operam ilegalmente. Requisitos de regulamentação variam drasticamente de um estado para outro e entre localidades. A maioria dos estados isenta parte, ou todas as instituições de educação infantil que são operadas por organizações religiosas – algumas das quais são totalmente isentas de qualquer regulamentação, enquanto outros estados supervisionam apenas os requisitos básicos de saúde e segurança. Programas pré-escolares públicos são agora amplamente regulamentados por órgãos estaduais de educação, mas em muitos lugares estão sob controle exclusivo das agências locais de educação. A regulamentação estadual também varia amplamente nos EUA. Programas pré-escolares particulares, que geralmente atendem crianças por três a quatro horas por dia, em sua maioria não são regulamentados.

Na verdade, como afirmado acima, não há um verdadeiro “sistema” de educação infantil ou de serviços de cuidado infantil nos EUA, mas sim uma coleção de programas regulamentados principalmente pelos 50 governos estaduais, pelo governo federal ou pelos governos locais. Além disso, um grande número de programas está quase completamente isento de regulamentação, porque são programas filiados a organizações religiosas ou porque simplesmente operam fora do sistema jurídico vigente. Não sabemos o número exato de programas financiados ou o número de crianças atendidas em todos os EUA, embora saibamos a quantidade financiada em algumas subcategorias de programas de educação infantil.

Toda essa incerteza tem canalizado financiamento de fundações privadas e cada vez mais do governo federal para documentar a abrangência dos serviços, coletar dados básicos sobre a natureza dos serviços e mais especificamente identificar a qualidade dos serviços prestados e o impacto dos programas no desenvolvimento das crianças pequenas. Pesquisadores têm ajudado a preencher as lacunas na documentação de programas e especificamente têm buscado obter dados comparáveis entre os diversos tipos de programas descritos acima. Tais dados podem ser divididos em três categorias básicas:

1. *Insumos/inputs do programa*: características estruturais dos programas, incluindo a abrangência do programa, o tamanho da turma, a relação adulto/crianças, o espaço disponível por criança no programa e a formação de professores ou de prestadores de cuidado infantil no caso das creches domiciliares. Alguns pesquisadores têm documentado também os currículos e redigido estimativas do custo *per capita* para o funcionamento do programa.
2. *Medidas de processo, por vezes referido como produção/thruputs*: a avaliação da qualidade dos programas também tem sido de grande interesse para os pesquisadores e para os organismos de supervisão.

O indicador de qualidade do programa mais usado ao longo dos últimos 30 anos tem sido o conjunto de medidas referidas como a *Environment rating scale* – ERS. Para a etapa pré-escolar, o instrumento específico tem sido a *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980), e sua mais recente versão revisada de 2005. Há também versões para programas destinados a bebês e crianças pequenas, como a *Infant/toddler environment rating scale* – ITTERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2006), programas de cuidado infantil domiciliar – *Family child care environment rating scale* – FCCERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2007) e, para ambientes destinados a crianças entre 5 e 12 anos fora do horário escolar, *School-age care environment rating scale* – SACERS (HARMS; JACOBS; WHITE, 1995). Este artigo abrange apenas a medida pré-escolar, a ECERS-R. Muitas vezes, outras medidas são também utilizadas em conjunto com a ECERS-R de acordo com aspecto específico dos programas em análise.

3. *Resultados/outputs do programa*: o impacto dos programas sobre as trajetórias de desenvolvimento das crianças tem sido cada vez mais um foco de preocupação, especialmente para os órgãos federais e estaduais. Além disso, poucos estudos tem analisado o impacto a longo prazo dos programas nas crianças à medida em que avançam na escola e na vida adulta – por vezes referido como os efeitos dos programas.

A maioria dos programas descritos tem algum tipo de avaliação de seu funcionamento usada como parte do processo de regulamentação e de seu monitoramento. O programa *Head start*, no nível federal, exige que todos os programas *Head start* sejam avaliados de acordo com seus objetivos específicos. As creches e *prekindergartens* têm avaliações definidas pelo governo estadual ou local. No entanto, programas pré-escolares de meio-período e programas não regulamentados têm poucas medidas externas de qualquer tipo. Nos últimos 30 anos, as escalas de avaliação de ambientes têm sido a medida de qualidade para programas de educação infantil usada de forma mais consistente nos EUA. O restante deste artigo abordará três estudos de larga escala que consideram essas três categorias de variáveis com especial ênfase para a utilização da medida ECERS-R na análise da qualidade do processo, nos anos pré-escolares (idades de 3 a 5 anos).

ESTUDO: CHILD CARE - COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES IN CHILD CARE CENTERS STUDY

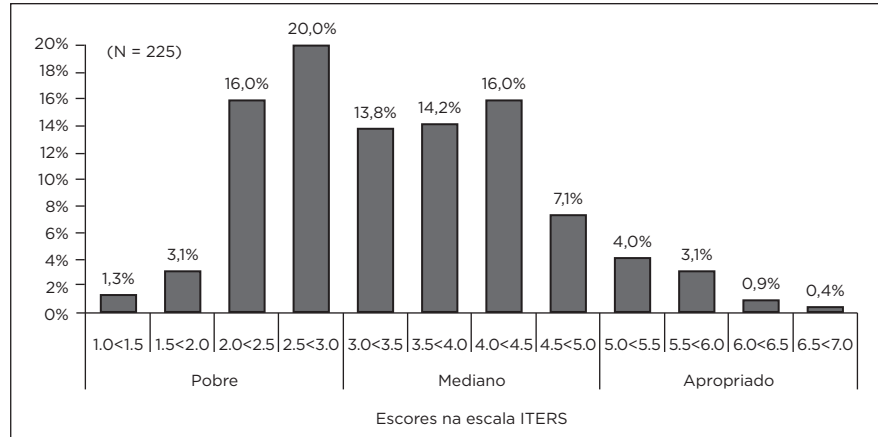
A partir do início dos anos 1980, maior atenção foi dada à crescente utilização dos serviços de educação infantil pelos pais. Vários estudos passaram a considerar a natureza dos cuidados prestados e a qualidade dos serviços disponíveis para as famílias. Esses estudos levantaram questões sobre as características estruturais dos programas, incluindo a formação de professores e o número de crianças em cada turma; ver, por exemplo, Whitebook, Howes e Phillips (1989), e Howes, Phillips e Whitebook (1992).

Em 1993, uma rede de quatro grandes universidades (Universidade do Colorado, em Denver; Universidade da Califórnia, em Los Angeles; Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill; e Universidade de Yale, em Connecticut) iniciou um estudo abrangente e aprofundado sobre o cuidado infantil prestado em instituições de educação infantil, combinando perspectivas da educação, psicologia e economia. Esse estudo conhecido como *Cost quality and child outcomes in child care centers study* examinou cerca de 400 instituições em quatro regiões dos EUA: região de Los Angeles, Califórnia, a faixa do Colorado centrada em torno de Denver, o corredor entre Hartford e New Haven em Connecticut, e a Região Tríplice de Piemonte no centro da Carolina do Norte. As regiões estudadas foram escolhidas para representar os tipos diferentes de apoio financeiro e níveis de regulamentação das instituições de educação infantil nos EUA. Em cada região foram selecionados, aleatoriamente, 100 programas licenciados, metade sem fins lucrativos e metade com fins lucrativos. Equipes treinadas de coletores de dados em cada estado conduziram entrevistas, distribuíram questionários às equipes de funcionários e pais, examinaram os registros financeiros das instituições e observaram as atividades em duas salas selecionadas aleatoriamente em cada instituição. Além disso, a equipe coletou dados sobre 826 crianças das salas da pré-escola que haviam sido observadas.

Várias das principais conclusões do estudo são de interesse aqui. Em primeiro lugar, como pode ser visto nos dois gráficos a seguir, a qualidade dos programas, tal como mensurada por avaliações tanto pela ECERS quanto pela ITERS, está abaixo dos níveis de qualidade geralmente aceitos. Uma pontuação de pelo menos 3,0 pontos é considerada minimamente aceitável. Para as salas com crianças e bebês (com idades de cerca de 6 semanas a 30 meses), cerca de 40% das turmas ficaram abaixo do nível de qualidade minimamente aceitável. Esse nível de qualidade indica que há um risco significativo para as crianças nesses ambientes incapazes de atender as necessidades básicas de saúde e de segurança das crianças. Menos de 10% dos bebês e crianças pequenas estavam em salas com pontuação no intervalo de qualidade que é considerado

apropriado para desenvolvimento, em que as necessidades de saúde e segurança são atendidas, afeto e apoio estão disponíveis para todas as crianças e a aprendizagem é enfatizada.

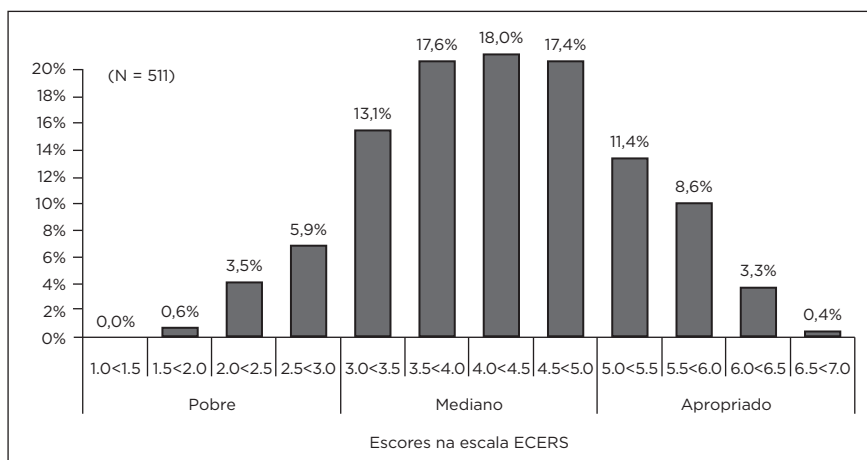
FIGURA 3
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE SALAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS AVALIADAS, SEGUNDO OS ESCORES NA ESCALA ITERS (%)



Fonte: Estudo *Child Care - Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Study*, 1995.

Como se observa na Figura 4, as pontuações das salas de pré-escolas foram superiores aos das salas para bebês e crianças pequenas; entretanto, ainda 10% das salas de pré-escola obtiveram pontuações abaixo do nível de qualidade minimamente aceitável e menos de um quarto estava na faixa apropriada para o desenvolvimento. Além disso, controlando-se os níveis de escolaridade das mães e o sexo e a etnia das crianças, as medidas de seu desenvolvimento cognitivo e social estavam relacionadas com a qualidade de suas experiências na educação infantil. Técnicas de análise discriminante revelaram que a qualidade dos programas estava claramente relacionada com a relação adulto/criança, nível educacional da equipe de funcionários e experiência profissional prévia dos administradores. Salários dos professores também foram relacionados com o nível de qualidade da sala. Os estados com normas mais exigentes para autorização de funcionamento tiveram um menor número de centros de baixa qualidade e programas que cumpriam as normas complementares para além dos padrões exigidos para a autorização também foram mais propensos a ter pontuações mais altas de qualidade.

FIGURA 4
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE TURMAS DE PRÉ-ESCOLA AVALIADAS,
SEGUNDO OS ESCORES NA ESCALA ECERS-R



Fonte: Estudo *Child Care - Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Study*, 1995.

Outras conclusões interessantes foram que a educação infantil em organizações sem fins lucrativos (incluindo agências governamentais) em geral não diferiu daquele nível de qualidade, avaliado por meio da escala, de organizações com fins lucrativos. No entanto, houve variações significativas no setor sem fins lucrativos em relação a alguns subtipos que proporcionaram um nível de qualidade comparável ao do setor lucrativo. No que pode ser exclusivo para a situação dos EUA, alguns grupos religiosos pareciam trabalhar mais como empresas, com salários mais baixos, com uma relação menos favorável de adulto/criança. Outras instituições sem fins lucrativos tiveram qualidade significativamente superior.

O custo total da educação infantil foi avaliado como alto, com programas considerados apropriados para desenvolvimento, custando mais do que os programas de qualidade mediana. Mas a diferença de custo entre eles não era grande, com bons programas custando apenas cerca de 10% a mais que os programas medianos. Nos EUA, as famílias pagam a maior parte dos custos da educação infantil. Nesse estudo, houve algumas evidências de que as famílias acham difícil avaliar a qualidade global dos cuidados, fazendo escolhas sábias sobre o melhor investimento a ser dado a seus escassos recursos financeiros.

Os resultados desse estudo foram amplamente divulgados pela imprensa e serviram como um alerta para a educação infantil nos EUA. Por exemplo, na Carolina do Norte, antes dos resultados da primeira fase do estudo serem divulgados oficialmente, eles foram disponibilizados para os formuladores de políticas públicas que usaram os resultados para planejar e implementar padrões mais elevados para a educação infantil no estado. Quando os dados foram publicamente divulgados, literalmente centenas de agências de notícias em todos os

EUA divulgaram matérias detalhando os resultados do estudo. Assim os funcionários públicos foram bastante pressionados para começarem a reforçar a supervisão e o apoio aos programas de educação infantil.

O acompanhamento longitudinal das crianças avaliadas no estudo original *Cost, quality and child outcomes in child care centers study* revelou que a qualidade da educação infantil é um elemento importante no preparo das crianças para a escola. Quatro anos depois da avaliação inicial das crianças em seu penúltimo ano da pré-escola, quando tinham em média 4 anos de idade, o estudo longitudinal mostrou que a qualidade vivenciada naquela etapa continuou a prognosticar o êxito das crianças no segundo ano escolar, quando tinham, em média, 8 anos de idade. Em particular, crianças consideradas com risco de não irem bem na escola foram mais sensíveis à qualidade da educação infantil do que as outras crianças. As crianças que frequentaram instituições de educação infantil de ótima qualidade obtiveram melhores resultados na avaliação das habilidades linguísticas e de matemática, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental. Os resultados globais desse estudo longitudinal indicaram que a qualidade da educação infantil é importante para todas as crianças. É ainda mais importante para as crianças com vários fatores de risco. Finalmente, os efeitos da qualidade da educação infantil são de longo prazo (PEISNER-FEINBERG et al., 1999).

HEAD START: FAMILY AND CHILD EXPERIENCES SURVEY

Conforme descrito, o *Head start* é um programa mantido pelo governo dos EUA, para fornecer serviços de educação infantil ra crianças em idade pré-escolar, que foi iniciado em 1965 como parte do “Guerra contra Pobreza” do presidente Lyndon Johnson. A intenção original era proporcionar experiências que ajudariam crianças muito pobres a terem melhor desempenho quando chegassem à escola e, eventualmente, ajudá-las a escapar dos grilhões da pobreza. Nos últimos anos, o programa foi expandido para incluir também serviços para bebês e crianças pequenas pobres (*Early head start*). O número total de crianças atendidas ultrapassa 900 mil, ou cerca de 5% da população de crianças de até 5 anos, a um custo de US\$ 7 bilhões em recursos federais, além de custos em espécie fornecidos pelos programas locais *Head start* (UNITED STATES, 2010).

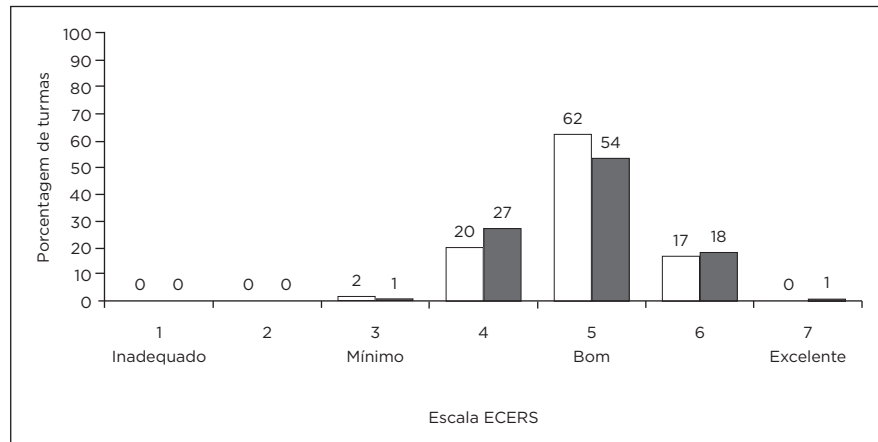
Numerosos estudos têm examinado o impacto do *Head start* sobre as crianças. Aqui vou descrever a pesquisa *Family and child experiences survey* – FACES –, que é uma série de longa duração de estudos destinados a responder a perguntas sobre a qualidade dos serviços *Head start*, os progressos realizados pelas crianças no programa, e as circunstâncias que levam a maior impacto nesse (RESNICK, 2010). FACES foi, pelo menos parcialmente, planejada para fornecer informações mais

específicas em amostra nacionalmente representativa dos programas *Head start*, para examinar as alegações de que o *Head start* não estava realizando seu objetivo principal de reduzir a diferença de escolaridade entre crianças pobres e não pobres, e as afirmações de que os programas locais eram de baixa qualidade. FACES foi conduzida por um grupo de organizações com o apoio do US Department of Health and Human Services.

FACES foi lançada em 1997 e foi a primeira avaliação nacional longitudinal do *Head start* que forneceu informações descritivas sobre a extensão e natureza dos programas *Head start*, incluindo a qualidade dos ambientes da turma e o progresso das crianças nessas salas. Cada fase do estudo utilizou uma aproximação da amostragem matricial, selecionando-se primeiro programas *Head start*, depois centros específicos, em seguida turmas dentro dos centros e, finalmente, as crianças dentro das salas. A amostra foi desenhada para ser representativa de toda a iniciativa *Head start* nos EUA. Os tamanhos das amostras variaram por ano de estudo, mas para a primeira fase 40 programas foram selecionados e desses um total de 395 salas foram estudadas na primavera de 1997, e 518 salas no outono. A *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980) e, anos mais tarde, a ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998) foram utilizadas como parte da avaliação da qualidade das salas/turmas da amostra.

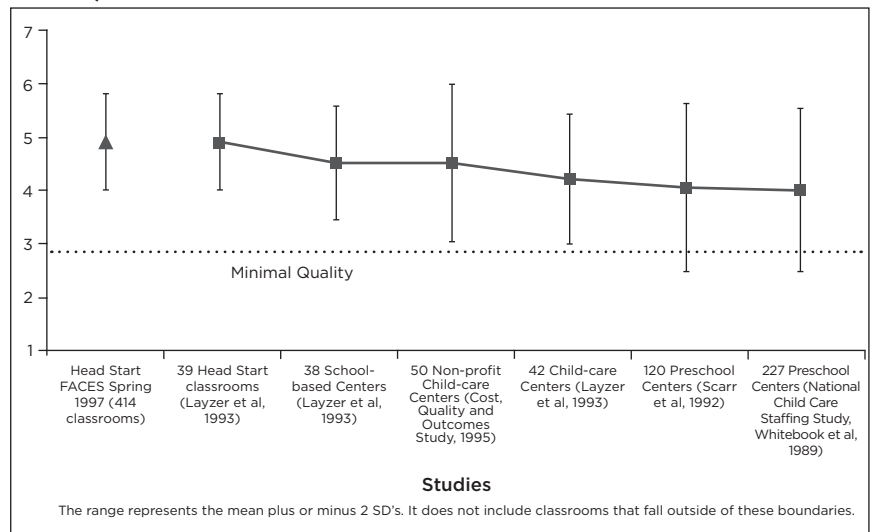
A Figura 5 apresenta os resultados iniciais do estudo FACES sobre a qualidade dos serviços, utilizando a ECERS. A qualidade média geral da amostra de 1997 foi de 4,9 (na escala de 1 a 7), tanto para a primeira quanto para a segunda etapa da avaliação. Menos de 1% das salas observadas em ambos os períodos pontuou abaixo de 3,5. Esses resultados confirmaram as alegações de que o *Head start* estava oferecendo consistentemente salas de alta qualidade para as crianças que frequentavam o programa. Ondas subsequentes ao estudo FACES confirmaram essa conclusão. Em termos de impacto sobre os resultados de aprendizagem das crianças, as que frequentaram salas com pontuações situadas no quartil mais baixo na subescala Linguagem, da ECERS, obtiveram pontuações significativamente menores no Teste de Vocabulário por Imagem *Peabody*, do que as crianças em programas de pontuação perto da mediana e muito abaixo do que as crianças situadas no quartil mais elevado (UNITED STATES, 2000). No entanto, os ganhos globais nos resultados da criança eram pequenos, e associações com as diversas medidas de qualidade também foram pequenas. Parte desses resultados era esperada e pode ser atribuída à pequena variação nas notas da ECERS. Efetivamente, com tão poucos programas com pontuação abaixo de 3,5 e acima de 6,5, a ECERS funcionou como uma escala de 3 pontos nesse estudo.

FIGURA 5
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS QUANTO À CLASSIFICAÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS EM UM PERÍODO DE DOIS ANOS



Fonte: Westat, 1997.

FIGURA 6
COMPARAÇÃO DA QUALIDADE ENTRE DIFERENTES PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Resnick; Zill, 2002.

Como se pode observar, a qualidade dos programas avaliados foi maior do que era no estudo *Cost quality and child outcomes in child care centers study*. Na verdade, as pontuações da ECERS foram superiores a de vários outros estudos que utilizaram a escala com diferentes populações, como mostrado na Figura 6. Essas duas últimas figuras ilustram o mérito de ter uma medida consistente de qualidade ao longo do tempo e em estudos de várias fases do sistema de educação infantil. Um ponto deve ser observado aqui. As pontuações da ECERS para o estudo FACES incluem todos os 43 itens da ECERS, enquanto a maioria dos estudos, inclusive alguns utilizados para comparação na Figura 6, consideraram apenas os primeiros 36 ou 37 itens para determinar a pontuação total.

Como os itens 37-43 geralmente têm pontuações mais altas do que os itens 1-36, os relatórios do FACES acentuam um pouco as diferenças entre a pontuação dos programas *Head start* na comparação com programas destinados a outros públicos. No entanto, mesmo com esse pequeno viés, não há dúvidas de que os esses programas geralmente tem pontuação maior do que muitos outros tipos de programas de educação infantil nos EUA e que as pontuações são estáveis por anos. Isso não é surpreendente uma vez que o financiamento para o *Head start* é substancialmente maior do que para a creche e até mesmo maior do que para os programas de *prekindergarten* financiados pelo governo do estado.

Duas outras observações devem ser feitas aqui. A primeira observação é que o *Head start*, que teve início em 1965, está bem estabelecido como programa. Esforços têm sido feitos ao longo dos anos para aumentar o nível de preparação dos professores. A assistência técnica é disponibilizada tanto por meio de financiamento para capacitação de professores em todos os programas, como também mediante um sistema nacional de assistência técnica direta, apoiado pelo governo federal. A segunda é que a avaliação de FACES encontrou uma associação entre a pontuação ECERS e o nível de renda dos pais das crianças participantes do programa. É claro que todos os programas estavam atendendo a uma população de famílias de baixa renda – a regulamentação exigia que pelo menos 90% das crianças financiadas pelo *Head start* deveriam ser de famílias no limiar de pobreza ou abaixo desse nível. Mas as salas das instituições que atendem as populações de renda mais baixa tiveram pontuação menor do que aquelas para uma população com renda um pouco maior. Como pode ser visto na próxima a seguir, esse fenômeno não é exclusivo para os programas *Head start*.

PRE-KINDERGARTEN PROGRAMS: NCEDL STUDY OF STATE FUNDED PRE-KINDERGARTEN

A partir do final de 1990 até hoje, os governos estaduais em todos os EUA começaram a oferecer programas de pré-escola (*prekindergarten*) financiados pelo estado para crianças de 4 anos de idade e, por vezes, para crianças de 3 anos. Alguns estados têm trabalhado para oferecer serviços a todas as crianças no ano anterior ao que elas são elegíveis para o *kindergarten* da escola pública tradicional no estado, mas a maioria dos programas são direcionados para as crianças mais carentes que são vistas como em risco de um mau desempenho quando ingressarem na escola aos 5 anos. Há sobreposições com o programa federal *Head start*. De fato, alguns estados especificamente procuram relacionar os programas de *prekindergarten* com programas locais *Head start* em seu estado para atender o máximo possível de crianças de baixa renda, combinando recursos dos dois programas. Tanto a pré-escola estadual quanto o *Head start* compartilham o objetivo principal de preparar as crianças para a escola no momento em que são elegíveis para o *kindergarten* e reduzir

as disparidades de aprendizado entre crianças pobres (e muitas vezes de minorias) e seus pares de mesma idade e mais ricos.

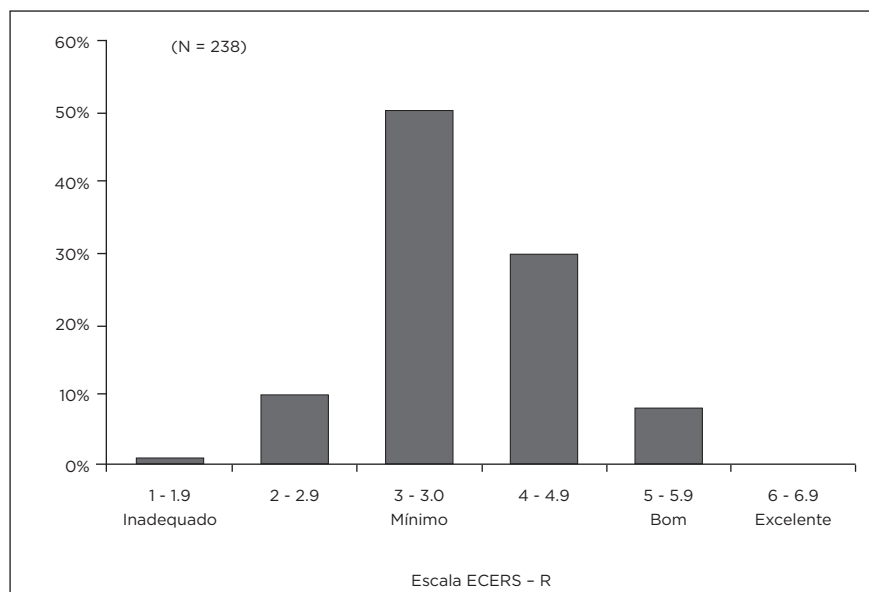
Em 2001, o National Center for Early Development and Learning – NCEDL –, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, em parceria com a Universidade da Califórnia, em Los Angeles, da Universidade de Virgínia, e da Universidade de Yale, começaram um grande estudo para examinar a natureza e o impacto desse crescente movimento de *prekindergarten*. O estudo foi financiado pelo Departamento de Educação dos EUA e examinou uma amostra representativa de programas de *prekindergarten* em seis estados (CLIFFORD et al., 2003). O estudo foi ampliado numa segunda fase, conhecida como *State wide early education program* – SWEEP –, que reproduziu o desenho do estudo original em 5 estados adicionais (EARLY et al., 2005). Esta parte focalizará principalmente o estudo do NCEDL, uma vez que os resultados do estudo SWEEP foram bastante semelhantes. Os dois estudos tiveram objetivos comuns: compreender as variações entre os programas de *prekindergarten* e, por sua vez, como essas variações se relacionam com os resultados da criança no final do *prekindergarten* e no *kindergarten*. Na época do início do estudo, esses 11 estados atendiam 79% de todas as crianças matriculadas em programas de *pre-kindergarten* financiados por estados nos EUA e representavam 83% dos gastos de todos os fundos estatais utilizados para a *prekindergarten* no país. Portanto, embora a amostra não seja verdadeiramente representativa dos EUA como um todo, representa claramente a maioria dos programas de pré-escola no país. Amostras para cada estado são representativas das populações de programas de pré-escola dentro do estado. Médias apresentadas neste trabalho são relativas aos estados e não são ponderadas para serem representativas do país – por isso podem ser consideradas apenas como representativas do que ocorre nos estados participantes do estudo.

Os estudos NCEDL/SWEEP usaram uma variedade de medidas de qualidade, incluindo a ECERS-R em amostras de salas dos programas de *prekindergarten* selecionados. Na parte do estudo realizada pela NCEDL, 40 locais foram escolhidos entre a população de lugares que oferecem serviços em cada estado e uma sala de cada local foi selecionada aleatoriamente. Em cada um dos cinco estados adicionais no estudo SWEEP, cerca de 100 instituições e salas foram escolhidas aleatoriamente de todos os programas de *prekindergarten* com financiamento público no estado. Em ambos os estudos, os locais foram escolhidos por meio de uma abordagem de amostragem aleatória estratificada, para permitir o exame de variáveis relevantes da política – formação de professores, intensidade e localização do programa – capazes de afetar a qualidade de sala e os resultados da criança. Assim, as amostras estaduais foram estratificadas para maximizar a diversidade dentro do estado no que diz respeito a (a) programas em instituições escolares *versus* aqueles em

outras configurações, (b) turmas em período integral *versus* meio-período, e (c) salas com professores com e sem um diploma universitário. Uma estratégia de amostragem diferente foi empregada no âmbito do local e da sala de aula em cada estado para maximizar a diversidade dentro do estado quanto às três variáveis. Essa estratégia foi necessária porque a distribuição natural dessas variáveis é diferente em cada estado. No estudo NCEDL, restrições de orçamento e tempo impediram a amostragem aleatória dos estados inteiros da Califórnia e Nova York. Em vez disso, a seleção foi limitada a 20 locais da área da grande Los Angeles, 20 locais em Central Valley na Califórnia, 20 locais na área de Nova Iorque, e 20 locais dentro de um raio de 50 milhas de Albany, Nova Iorque. Nos outros quatro estados, os programas foram selecionados aleatoriamente de todo o estado. No estudo NCEDL, quatro crianças, dois meninos e duas meninas foram selecionados aleatoriamente dentre as crianças em cada uma das salas de aula participantes. Essas crianças foram acompanhadas em salas de aula do *kindergarten* no ano subsequente àquele do *prekindergarten*.

As duas figuras seguintes, que apresentam a qualidade das classes de pré-escola, foram preparadas a partir de dados do estudo NCEDL tendo em vista a semelhança dos resultados entre os dois estudos.

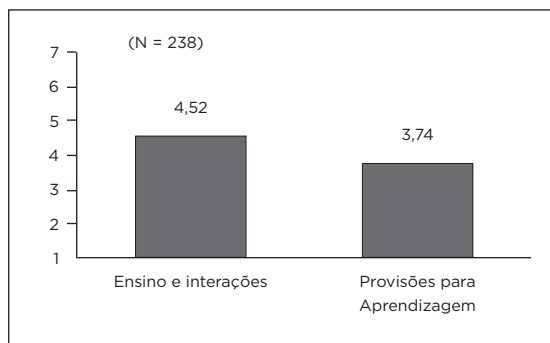
FIGURA 7
DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÕES DA ECERS-R NO ESTUDO NCEDL



Como pode ser visto na Figura 7, a média do escore da ECERS-R (3,9) estava quase no ponto médio da escala. Apenas cerca de 10% dos programas pontuaram abaixo do nível mínimo aceitável de qualidade (3,0), e menos ainda obtiveram pontuação igual ou acima de 5,0 (boa qualidade). Essas pontuações são ligeiramente mais elevadas do que do

que as pontuações do estudo *Cost, quality and child outcomes in child care centers* e são um pouco mais baixas do que as encontradas no estudo FACES do *Head start*. Considerando que os programas estaduais de *prekindergarten* avaliados estavam em funcionamento há vários anos nesses estados, é possível que o longo prazo do programa *Head start* (com cerca de 40 anos de funcionamento), com apoio financeiro relativamente generoso e monitoramento ativo da operação do programa pelo governo federal, tenha possibilitado o alcance de um nível elevado de qualidade.

FIGURE 8
ESCORES DOS FATORES DA ECERS-R NO ESTUDO NCDL N=238



Fonte: Clifford et al., 2003.

A Figura 8 exibe dois fatores subjacentes na ECERS-R – Ensino e Interações e Provisões para Aprendizagem – que foram encontrados em diversos estudos de programas de educação infantil. Esses fatores contêm os aspectos da ECERS-R pensados para mais diretamente afetar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e que foram derivados por meio de procedimentos de análise fatorial dos dados no nível do item. O fator Ensino e Interações contém 11 itens, incluindo Chegada/Saída, Estimulando as crianças a se comunicarem, Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio, Uso informal da linguagem, Supervisão das atividades de motricidade ampla, Supervisão geral das crianças, Disciplina, Interações equipe-criança, Interações das crianças, Atividade livre e Atividades em grupo. O fator Provisões para Aprendizagem engloba 12 itens: Organização da sala para atividades, Espaço para privacidade, Equipamentos de motricidade ampla, Atividade motora fina, Arte, Blocos, Areia/água, Brincadeira de faz de conta, Natureza/ciência, Programação diária, Atividade livre e Atividades em grupo. Como pode ser visto, as pontuações para o contato mais direto entre professores e crianças no fator Ensino e Interações são significativamente maiores do que a pontuação geral da ECERS-R e para a pontuação do fator Provisões para Aprendizagem.

Burchinal et al. (2008) analisaram o efeito de variações na qualidade do programa em 240 *prekindergarten*, acompanhando o desenvolvimento de 746 crianças durante o período que compreendeu a passagem

desse grupo do *prekindergarten* para o *kindergarten*. No geral, o estudo descobriu relações significativas entre as pontuações do fator Ensino e Interações da ECERS-R e várias medidas dos resultados da criança. Salas de aula que tiveram pontuação alta nesse fator foram caracterizadas por interações positivas e enriquecedoras entre professores e crianças para se comunicarem e para usarem a linguagem para desenvolver o raciocínio. Nenhuma das medidas de qualidade, incluindo a ECERS-R, foi associada a resultados de matemática.

Um dado adicional é importante. Houve uma interação significativa entre o fator Ensino e Interações e o nível educacional das mães das crianças na previsão de menos problemas de comportamento da criança. Quando a escolaridade das mães era baixa, as crianças eram mais sensíveis à qualidade do programa, mas isso era verdade apenas quando as crianças estavam no programa por pelo menos 25 horas por semana (BURCHINAL et al., 2008).

Embora as predições sejam apenas modestas em magnitude, elas estão alinhadas com os resultados dos dois estudos relatados. Além disso, as predições também aqui relatadas ocorrem após o controle de uma grande variedade de outros fatores – que, se espera, afetem o desenvolvimento cognitivo e social –, entre os quais a renda familiar, a escolaridade dos pais, o estágio em que as crianças estavam no *prekindergarten*, e diversas outras variáveis. Em um esforço para controlar o viés de seleção, o escore da ECERS-R do *prekindergarten* obtido no outono também foi usado como variável de controle. Em decorrência dos critérios adotados na análise desses resultados, é provável que o efeito real da qualidade das salas avaliadas no desenvolvimento infantil esteja subestimado.

Como precaução, deve-se notar que nenhum desses principais estudos foi verdadeiramente experimental na natureza. Outros estudos nos EUA tentaram atribuir aleatoriamente crianças a programas e tratar o impacto dos programas em seu desenvolvimento com sucesso bastante limitado em realmente cumprir a atribuição verdadeiramente aleatória ao final (ver, por exemplo, o estudo de impacto do *Head start* em que foram feitas exceções de atribuição para uma variedade de razões, e muitas crianças do grupo de controle acabaram em salas de *Head start* em programa não incluído no estudo).

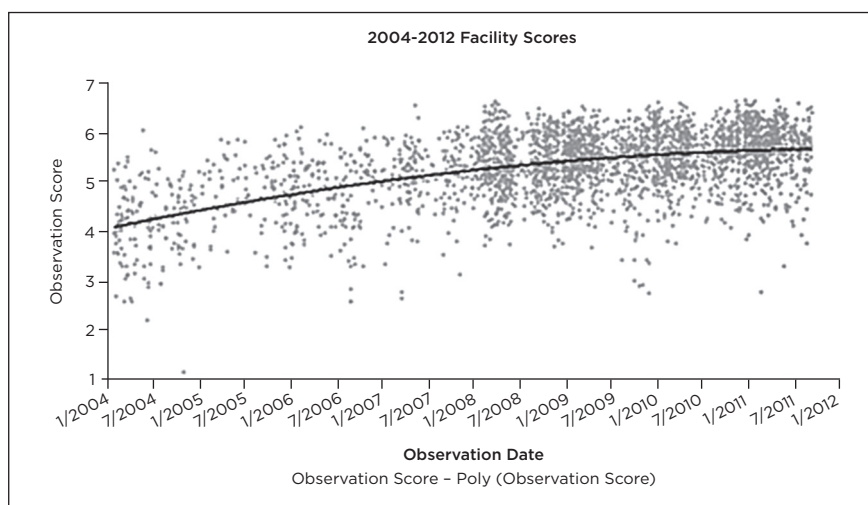
USO DE DADOS DA ECERS PARA INFORMAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como descrito em outro artigo deste número, de Thelma Harms, as escalas ERS, inclusive a ECERS e ECERS-R têm sido amplamente utilizadas nos EUA como parte da regulamentação estadual e local de programas de educação infantil e para melhorar práticas de educação infantil. Esta parte apresentará alguns exemplos de como os dados da *Quality Rating and Improvement Systems* – QRIS – e outro uso em grande escala da ECERS podem fornecer informações valiosas para os formuladores de

políticas, que procuram monitorar e melhorar os serviços. Tendo em vista que esses dados foram recolhidos por funcionários estaduais e locais e foram compartilhados conosco sob a condição de que a identidade do local e outras informações de identificação sobre programas específicos seria confidencial.³ Esses programas reúnem grandes quantidades de dados, e temos trabalhado com eles para ajudar a aumentar a disponibilidade desses para que sejam facilmente interpretáveis.

Uma questão que é quase sempre motivo de preocupação é se os serviços estão melhorando no decorrer do tempo. A maioria dos esforços de avaliação tem isso como um objetivo principal. A Figura 9 mostra as pontuações da ECERS-R no período de 2004 a 2012, em uma avaliação QRIS de um estado. Cada ponto representa um centro/escola com a nota sendo o escore médio da ECERS-R para as salas observadas no programa. O número de avaliações aumentou ao longo do tempo, a medida que mais programas de educação infantil foram incluídos nos esforços do QRIS nesse estado. Atualmente, cerca de metade de todos os programas de educação infantil nesse estado participam do programa. Acredita-se que os programas de mais alta qualidade no estado são mais susceptíveis de participar nesse esforço do QRIS. A linha de tendência mostra que as pontuações eram relativamente elevadas, mesmo durante os anos iniciais do programa, e que existe um aumento gradual nas notas da ECERS-R durante o período. Essa é uma forte evidência de que o esforço do estado para melhorar a qualidade está tendo efeito. Mas o gráfico de dispersão também mostra que há ainda uma quantidade de programas de baixa pontuação no sistema QRIS.

FIGURA 9
AValiação DE ESforço DE MELHORIA DE PROGRAMA EM UM ESTADO



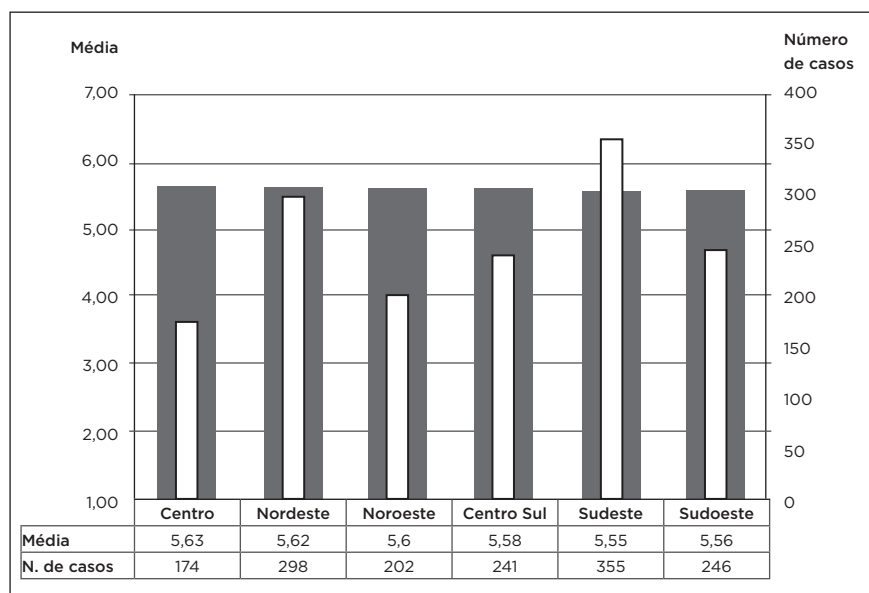
Fonte: Clifford; Branagh, 2012.

Um olhar mais atento para a evolução ao longo de um período de dois anos (2008- 2010) com uma amostra selecionada evidencia que,

embora a maioria dos programas individualmente tenha melhorado, o panorama geral indica que mais de 10% dos programas na verdade alcançaram pontuações mais baixas nas etapas subsequentes das avaliações de acompanhamento.

Outra questão de importância aos funcionários do governo é a variação na qualidade por macrorregiões do país, estado ou região. Um gráfico simples da pontuação por região de um estado na Figura 10 mostra que as regiões são notavelmente semelhantes no escore geral, embora as regiões sejam bastante diferentes relativamente à quantidade de programas na QRIS.

FIGURA 10
PONTUAÇÃO POR REGIÃO EM UM ESTADO DO SISTEMA QRIS



Fonte: Clifford; Branagh, 2012.

Numa análise mais aprofundada dos dados, descobrimos que nesse mesmo estado existem variações muito amplas quanto às pontuações em todas as áreas de código postal local que são muito menores do que as regiões analisadas na Figura 10. Existem áreas de mesmo código postal, com escores médios bastante baixos, próximas a outras com escores médios bastante altos.

Esse tipo de detalhamento de dados pode fornecer importantes *insights* sobre os fatores que poderiam influenciar a qualidade dos programas, assim como ajudar na identificação de formas de abordar as desigualdades de qualidade para as crianças e suas famílias.

Para promover nossa compreensão de como a ECERS-R funciona nesse processo, um grupo de pesquisadores do Frank Porter Graham Child Development Institute, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (Richard Clifford, John Sideris e Jennifer Neitzel), compilou um grande conjunto de dados de avaliações de salas de aula utilizando

a ECERS-R e analisou os dados para observar os escores de fatores derivados dos indicadores individuais que compõem cada item da ECERS-R (somente itens 1-37, excluindo assim os itens que se referem aos adultos que são pontuados por meio de entrevistas, em vez de por observações diretas). Um total de 14 fatores foi identificado como aquele que, acreditamos, é útil na interpretação das avaliações da ECERS-R. Com essa análise, espera-se uma melhoria na capacidade dessa escala para prever os resultados de aprendizagem da criança. Os pesquisadores lançarão uma nova ferramenta para utilização com a ECERS-R em 2013, a qual gerará novos escores fatoriais que podem servir como “subescalas virtuais” para os usuários da ECERS-R.

LIÇÕES APRENDIDAS

O que foi aprendido com esses estudos?

Em primeiro lugar, é possível conduzir estudos de larga escala utilizando ECERS e ECERS-R.

1. As equipes de pesquisa foram capazes de treinar os aplicadores das escalas para garantir a confiabilidade e a fidedignidade durante longos períodos por meio de acompanhamentos periódicos. Os responsáveis pelo treinamento dos aplicadores também devem ter sido treinados por instrutores altamente qualificados e terem se submetido a controles periódicos sobre a exatidão das pontuações de seus protocolos.
2. Equipes de pesquisa conseguiram obter a permissão de programas para realizar avaliações das salas e para selecionar aleatoriamente as turmas nos programas, a fim de assegurar que fossem observadas não apenas as salas dos melhores professores. Uma questão relacionada é que, se possível, os programas não devem saber a data exata das observações, para minimizar os esforços em fazer modificações especiais que não são permanentes nas salas – trazendo materiais extras, alterando atribuições da equipe para o dia de observação e até mesmo o número de crianças na classe, incentivando algumas famílias a manterem seus filhos em casa no dia da observação.
3. Os resultados da ECERS-R são estáveis durante um período razoavelmente longo. Em outras palavras, quando os dias típicos são usados para avaliação – evitando-se datas-chave em feriados ou outras ocasiões especiais, e se evitando as primeiras 3 ou 4 semanas do ano escolar – as variações de pontuação são um bom indicador de mudanças de qualidade no decorrer do tempo.
4. Pesquisadores e avaliadores devem estar conscientes de pressões externas por maior pontuação. Muitas vezes, há esforços diretos ou

indiretos, visando a influenciar a atribuição de notas pelos aplicadores (por exemplo, os instrutores que trabalham com programas que querem ver os resultados de seu esforço; funcionários do governo ansiosos para demonstrar o sucesso de suas políticas e práticas para melhorar a qualidade). Supervisores de coleta de dados devem conseguir proteger os aplicadores de qualquer tentativa de influência.

5. Muito cuidado deve ser tomado ao fazer comparações entre os estados e os diferentes estudos. O relatório de estudo FACES, comparando qualidade em vários estudos, é um exemplo. Embora a ideia geral apresentada provavelmente esteja correta – que o *Head start* é de maior qualidade do que uma série de outros programas – o relatório não consegue identificar uma série de fatores que poderiam afetar a comparação. Na época em que essa comparação foi feita, o FACES estava usando todos os indicadores, inclusive os itens relacionados aos adultos, que geralmente têm pontuação superior a outros itens. Pelo menos alguns dos outros estudos utilizaram apenas os primeiros 35-37 itens, os quais em geral tendem a ter pontuações mais baixas. Assim, as pontuações do estudo FACES poderiam ser um pouco menores em comparação ao que foi mostrado. Além disso, algumas das comparações são feitas com os subgrupos de outras amostras de estudos ou são de pontos de coleta de dados com muitos anos de intervalo e utilizando as diferentes versões da ECERS. Quase todos os estudos de larga escala têm, nos processos de coleta de dados, algumas diferenças que precisam ser consideradas ao se fazer comparações.
6. Aplicadores das escalas devem estar isentos de qualquer conflito de interesse que possa influenciar a avaliação das práticas de qualidade. Medidas de observação como a ECERS são sensíveis a vieses de observação por parte dos aplicadores. Alguns estudos têm exigido que aplicadores mencionem eventuais conflitos de interesse, para minimizar seus efeitos.
7. Eventuais conflitos de interesse também se estendem aos pesquisadores. Esses conflitos devem ser relatados rotineiramente por aqueles que realizam pesquisa e avaliação.⁵

Em resumo, a ECERS-R tem sido utilizada com sucesso em diversos estudos sobre vários tipos de programa de educação infantil. Embora a escala tenha sido utilizada com êxito em outros países, este artigo concentra-se exclusivamente em seu uso nos EUA. Governos estaduais e locais, assim como as entidades privadas, têm conseguido implementar esforços de coleta de dados em larga escala para monitorar e melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas. Para serem bem-sucedidos, esses

5

Como autor dos instrumentos da ECERS-R e ERS relacionadas, recebo *royalties* e rendimentos de consultoria da editora e de várias organizações que usam ou contemplam o uso das escalas. Há um plano de gestão de conflito de interesses em vigor na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, sobre meu envolvimento na condução e nos relatórios referentes à pesquisa sobre a ECERS-R.

esforços exigem prudência na utilização da ECERS-R, tanto nas fases de coleta, análise e apresentação de dados, como descrito neste artigo.

REFERÊNCIAS

- BURCHINAL, Margaret et al. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, v. 12, n. 3, p. 140-153, 2008.
- CAMPBELL, Frances A. et al. Early childhood education: young adult outcomes from the abecedarian project. *Applied Developmental Science*, v. 6, n. 1, p. 42-57, 2002.
- CLIFFORD, Richard M.; BRANAGH, Mark. Use of ERS data to inform public policy and guide program improvement. In: ANNUAL CONFERENCE AND EXPOSITION OF THE NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, Nov. 7, 2012, Atlanta, GA. *Part of preconference session...* Atlanta: NAEYC, 2012.
- CLIFFORD, Richard M. et al. What is pre-kindergarten? Characteristics of public pre-kindergarten programs. *Applied Developmental Science*, v. 9, n. 3, p. 126-143, 2003.
- COST, QUALITY & CHILD OUTCOMES STUDY TEAM. *Cost quality and child outcomes in child care centers, public report, second edition*. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver, 1995.
- EARLY, Diane et al. *Pre-kindergarten in eleven states: NCEDL's multi-state study of pre-kindergarten and the study of state-wide early education programs (SWEEP)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, 2005. (Preliminary descriptive report)
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M. *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College, 1980.
- _____. Studying educational settings. In: SPODEK, Bernard (Ed.). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 1993.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Early childhood environment rating scale, revised edition*. New York: Teachers College, 1998.
- HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale, revised edition*. New York: Teachers College, 2006.
- _____. *Family child care environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2007.
- HARMS, Thelma; JACOBS, Ellen Vineberg; WHITE, Romano Donna. *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College, 1995.
- HOWES, Carolee; PHILLIPS, Deborah A.; WHITEBOOK, Marey. Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, v. 63, n. 2, p. 449-460, 1992.
- MUENNIG, Peter et al. Effects of a prekindergarten education intervention on adult health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, v. 99, n. 8, p. 1431-1437, 2009.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen S. et al. *The children of the cost, quality, and child outcomes study go to school: executive summary*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center, 1999.
- RESNICK, Gary. Project head start: quality and links to child outcomes. In: REYNOLDS, A. J. et al. (Ed.). *Childhood programs and practices in the first decade of life*. New York: Cambridge University, 2010. p. 121 - 147
- REZNICK, Gary; ZILL, Nicholas. *Is head start providing high-quality educational services? "unpacking" classroom processes*. Washington: US Department of Health and Human Services, 2002.

Disponível em: <<http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/quality.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

REYNOLDS, Arthur J.; OU, Suh-Ruu. Paths of effects from preschool to adult well-being: a confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development*, v. 82, n. 2, p. 555-582, 2011.

RINFUSS, Ronald R.; BREWSTER, Karin L.; KAVEE, Andrew L. Women, work and children: behavioral and attitudinal change in the United States. *Population and Development*, v. 22, n. 3, p. 457-482, Sept. 1996.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies, 2000.

UNITED STATES. Administration for Children and Families. *Head start program fact sheet, fiscal year 2010*. Washington, DC, 2010. Disponível em: <<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/mr/factsheets/fHeadStartProgr.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

UNITED STATES. *Faces findings: new research on Head start program quality and outcomes*. Washington, D. C., June 2000.

UNITED STATES. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. *Women in the labor force: a data book*. Washington, DC, Sept. 2009. (Report 1018)

_____. *Changes in men's and women's labor force participation rates*. Washington, DC: The Editor's Desk, 2007. Disponível em: <<http://www.bls.gov/opub/ted/2007/jan/wk2/art03.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

WAITE, Linda J. *U. S. women at work*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1981. (R-2824-RC)

WEST, J. et al. *Experiences in child care and early childhood programs of first and second graders prior to entering first grade: findings from the 1991 National House education Survey*. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1991.

WESTAT. *Analysis of data from Head start family and child experiences survey (FACES)*. Spring and Fall 1997. (Classroom observations)

WHITEBOOK, Marcy; HOWES, Carolee; PHILLIPS, Deborah A. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, CA: National Child Care Staffing Study, 1989. (Final report of *Child care employee project*)

RICHARD M. CLIFFORD

Pesquisador sênior emérito do Frank Porter Graham Child Development Institute, da Universidade da Carolina do Norte – Chapel Hill (EUA)
dick.clifford@unc.edu