**ANGELA MARGHERITA MARCONDES DE ALBUQUERQUE SANTALESA E CORDI**

# A ESCALA SVANI COMO INSTRUMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO. UM ESTUDO SOBRE AMBIENTES EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Orientadora: Professora Doutora Zita Ana Lago Rodrigues – PHD.**
**Co-orientador: Professor Doutor António Teodoro**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**
**Instituto de Ciências da Educação**
**2º Ciclo - Ciências da Educação**

**Lisboa**
**2010**

**ANGELA MARGHERITA MARCONDES DE ALBUQUERQUE SANTALESA E CORDI**

# A ESCALA SVANI COMO INSTRUMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO. UM ESTUDO SOBRE AMBIENTES EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação científica apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT.

Orientadora: Professora Doutora Zita Ana Lago Rodrigues – PhD.
Co-orientador: Professor Doutor António Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**
**Instituto de Ciências da Educação**
**2º Ciclo - Ciências da Educação**

**Lisboa**
**2010**

## Resumo

A pesquisa apresenta discussão sobre elementos e factores organizacionais e estruturais das instituições de educação infantil brasileira que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, objectivando conhecer académica e cientificamente as suas especificidades e seus processos de planificação, organização, elaboração e concepção, percebendo a determinação dos indicadores de qualidade em situaçoes educativas e sugerindo instrumentos de avaliação de seus ambientes e Projectos Pedagógico.Tomamos como base estudos realizados a partir da Escala italiana - Scala per la Valutazione Dell´Asilo Nido - SVANI, descrevendo a contextualização do atendimento às crianças nessa faixa etária. Os estudos sobre qualidade em educação infantil sao relacionados, de modo especial com a trajectória brasileira e do município de Curitiba - Paraná. Explanamos a questão da qualidade na educação infantil com vista à ecologia do desenvolvimento humano, dando ênfase a escala – SVANI. Na metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, relatamos a avaliação da tradução da escala SVANI e a análise de construto elaborada por 2 (duas) profissionais da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Pr. e apresentamos os dados colectados na pesquisa empírica e de campo, devidamente analisados, a partir dos quais procedemos as conclusões possiveis e pertinentes, apresentando algumas sugestões para aprimoramento do processo de oferta da educação infantil em ambientes de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, qualidade, Scala SVANI.

## Abstract

Following this point of view we aim in this research, two structural and institutional factors for the teaching of this specific age group. Our purpose is to know this matter in an academic and scientific way, as well as the understanding of this process in the aspects of its 'management', organization, and creation of conceptions. We will also consider the figures of the quality indicators and suggest the instruments of evaluation of the environment and the pedagogic projects in the Brazilian educational situation. For us to achieve that, we took as base the Italian scale SVANI. In the chapter 1 we describe the contextualization of the dealing with these children, and still, we describe the studies about the quality of the education in a specific manner, by relating them with the Brazilian general processes and the specific processes of the city of Curitiba. In this chapter we also explain the matter of quality in the children education, paying attention to the ecology and the human development, emphasizing it in the Scale of Valutazione Dell`Asilo Nido – SVANI. We discuss about the qualitative methodology used in this research applying the datas from SVANI and analyzing the object conceived by two employers of education from Curitiba city local cityhall educational department, and finally in the chapter III will be presented and analyzed the datas that were collected in our empiric research field.

**Key Words**: Early childhood quality, Day care centers.

## Lista de Abreviaturas

ANPED – Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEIS – Centros de Educação Infantil

CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino médio

IEI – Instituições de Educação Infantil

ITERS – Infant/ Todler Enviroment Rating Scale

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Da Cultura

PISA – Programa nacional de Avaliação dos Alunos

PP – Proposta Pedagógica

Pr – Estado do Paraná

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SVANI – Scala per la Valutazione Dell Asilo Nido

UHLT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

# Índice

Introdução..... 6

Problematização, objectivos e hipóteses da investigação ..... 15

Capítulo I – Enquadramento Conceptual ..... 20
1.....A contextualizar o atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos……20
1.1. ... O trabalho com crianças de creches……28
2..... Estudos sobre qualidade: documentos oficiais da Educação Infantil……..30
2.1. .....Qualidade nas creches: relato de uma trajectória no Município de Curitiba……..39
2.1.1.....Proposta pedagógica para cada turma……....43
3.....Qualidade na Educação Infantil e a ecologia do desenvolvimento humano……47
3.1. ... Instrumento para avaliar a qualidade: SVANI……52
3.1.1....Histórico da origem da Scala ITERS – SVANI……..52
3.1.2. ...Exemplos de adaptações da ITERS no contexto brasileiro……53
3.1.3. ...O que é e para que serve……54
3.1.4.. .. As sete subescalas da SVANI……55
3.1.5. ...Como usar a escala de avaliação – SVANI……63

Capítulo II - Metodologia..... 65
a) Tradução da escala italiana SVANI ..... 65
b) Análise de construto por profissionais da Educação Infantil..... 66

Capítulo III – Apresentação, análises dos dados da pesquisa – discussão dos resultados..... 73
1.... Móveis e materiais à disposição das crianças……76
2.. Cuidados e rotina……77
3....Escutar e falar……79
4. Actividades de aprendizagem ..... 79
5.Interacção..... 80
6.... Organização das actividades……..82
7..Necessidades dos adultos……83

Conclusão ..... 85

Bibliografia..... 91

Apêndices……...……..…….I

Anexos…….……...….....V

# Índice de quadros

**Quadro I –** Comparação função desempenhada na creche……..…36

**Quadro II** – Formação de professores de pré-escola no Brasil 1998……...40

**Quadro III –** Formação de professores em classes de alfabetização em 1998…….....40

**Quadro IV –** Exemplos de médias – Escolas Urbanas Municipais…….....70

**Quadro V** – Correlação de dados.....73

## Introdução

Passamos por momentos de profundas mudanças nas relações sociais, económicas, políticas e culturais advindas das transformações mundiais, isto é facto. Assim, necessitamos reflectir a condição da educação neste novo contexto, nestes novos tempos complexos e multirreferenciais que se avizinham. Assim, essa nova ordem exige uma nova educação. Não que esta por si só seja salvadora, mas cabe-lhe colaborar na formação de cidadãos conscientes e críticos, sujeitos de sua realidade. A escola continua sendo um importante espaço para este empreendimento de natureza ampla, relevante e necessária, porém, acima de tudo humano.

Neste cenário de inovações, mudanças, sobressaltos e decisões aligeiradas, bem como permeado por factos quase que incredíveis de bases tecnológicas e materialmente desenvolvidas, o presente estudo foca a questão da participação dos Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos como espaços de trabalho pedagógico-educativo de inclusão, de colaboração, de cuidado, de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças pequenas. Tais CEIs desenvolvem um trabalho que visa à construção colectiva de decisões, debates, levantamento de necessidades em co-parcerias visando à construção da cidadania, de maneira a respeitar a realidade e a cultura local das ambiências onde se situam estes mesmos espaços educativos. Para tal, entendemos se faz necessário compreender algumas atribuições destas instituições, bem como a formação dos profissionais que nelas actuam e formas como as instituições responsáveis por sua planificação e gerenciamento os avaliam de modo especial com relação à sua qualidade e às suas condições de atendimento às essas crianças em fases iniciais de escolarização formal.

Para tal, o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, diferenciando na idade, na maturidade, no desenvolvimento, além de compreender que ambos apresentam certos comportamentos típicos, torna-se fundamental. Porém, com excepção às questões relativas à idade, estabelecer limites entre a criança e o adulto é facto complexo, pois estes limites estão associados à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade para cada um deles, definindo-se assim suas fases de desenvolvimento, suas responsabilidades e suas atribuições, estando estas relacionadas às suas condições sociais, biológicas, económicas, culturais e políticas, entre outros aspectos que devem ser considerados em tais avaliações, afirma Oliveira (2001).

Estes papéis dependem da classe social-econômica em que está inserida a criança e sua família e entendemos que não há como tratar a criança analisando somente sua natureza infantil, desvinculando-a das relações sociais e de produção existente na realidade onde ela vive

se desenvolve e se educa em constantes interacções com seus pares, com os adultos e com os resultados da relação entre estes e seus ambientes vivenciais.

> "(...) a definição destes limites está longe de ser homogênea e simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, a processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis em processos desiguais de socialização". (Kramer, 2003; p. 15)

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças económicas e políticas da estrutura social do mundo ocidental. "A ideia de educar crianças menores de 6 (seis) anos de diferentes condições sociais já era tratada por Comenius (1592-1670), no seu livro *The School of Infancy* no qual propunha um nível inicial de ensino que era o colo da mãe", afirma Oliveira (2002; p. 13).

Em escala mundial, Dahlberg, Moss e Pence (2003) lembram que a educação das crianças pequenas beneficiou-se das colocações do filósofo-educador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) acerca do naturalismo pedagógico e da necessidade de a criança experimentar desde cedo coisas e situações de acordo com o seu próprio ritmo. Rousseau proponha que a criança deveria ser educada desde cedo, sobretudo em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos, mesmo porque, segundo propunha, até aos 12 (doze) anos o ser humano é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma. Dizia Rousseau na obra "Emílio: ou da Educação" ser importante que a criança corra, se divirta, e caia inúmeras vezes ao dia; tanto melhor será, pois assim aprenderá mais cedo a levantar-se!

A partir de tais ideias foram abertos caminhos para os trabalhos de J. Henrich Pestalozzi (1746-1827), considerado o teórico que incorporou o afito a sala de aula e a educação das crianças. A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar, como inspirar-se em seu ambiente para assegurar às crianças um ambiente pedagógico escolar de segurança e afito. Com isto propõem modificações nos métodos de ensino, particularmente os usados nas escolas elementares, dedicadas a primeira infância. Pestalozzi afirmou que as faculdades do homem devem ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine sobre as outras e devemos entender que a criança é um ser puro, bom em sua

essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta, a ponto de atingir a plenitude. Para tanto aplicou em suas escolas os princípios de educação integral, ou seja, não uma educação limitada a absorção de informações, mas aquela educação que deveria envolver três dimensões, relacionadas com a cabeça, o pensamento, a razão; a mão, o fazer, a actividade; e o coração, o afecto.

Oliveira (2002) cita que, dentre outros factores pedagógicos, Pestalozzi propunha como adequadas para as crianças pequenas as actividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética e muitas actividades de linguagem oral e de contacto com a natureza. Eram assim actividades consideradas muito avançadas para seu tempo ressaltando que aquelas actividades de cunho altamente lúdico deveriam ser privilegiadas nessas escolas favorecendo que a natureza melhor da criança fosse encorajada o mais cedo possível e ela pudesse assim combater seus instintos animais, tornando-se cada vez mais um ser em sua integralidade humana e divina.

Neste sentido, Kuhlmann Jr (1998) relata a necessidade de uma reflexão sobre aspectos históricos da estruturação de rotinas na programação pedagógica das instituições de educação infantil, desde seu início, dando destaque aos seus aspectos organizativos e a minuciosa divisão do tempo nas mesmas, definindo o que lhes cabia como atribuição ao educar-cuidar das crianças pequenas desde a fase de seu surgimento, até seu desenvolvimento em nossos dias.

Nestas breves considerações pedagógicas não pode esquecer-se da contribuição de Friedrich Froebel (1782-1852) que fez avançar os princípios sobre as bases da educação pré-escolar dentro do quadro das novas influências liberais e nacionalistas da época em que exercitou suas premissas educativas para as crianças pequenas (Oliveira, 2002). Inicia-se assim, através dos trabalhos de Froebel, uma concepção de pré-escola embasada em cuidado e atenção especialmente voltados às crianças pequenas, para quem eram destinadas suas atenções. Froebel é considerado o criador dos chamados ‘jardins-de-infância’, destinados aos menores de oito (8) anos e defendia uma forma de ensino e educação das crianças pequenas sem obrigações porque o aprendizado dependeria, segundo ele, dos interesses de cada um e se faz por meio da acção prática.

Arce (2008) afirmou que Froebel procurou na infância o elo que faltava para igualar todos os homens, tendência muito forte no período em que viveu influenciado pelos pensamentos e ideias liberais de direitos e de igualdade para todos. Essa igualidade pela educação da primeira infância proposta os tornaria bons e revelariam a essência divina do humano, ainda não corrompida pela convivência social.

Segundo Arce (2008), Froebel considerou que as brincadeiras se constituem no primeiro recurso no caminho para a aprendizagem, não sendo apenas diversão, mas formas de criar representações do mundo concreto com o objectivo de decifrá-lo e entendê-lo. Um dos bons caminhos para isto seria deixar a criança livre para expressar seus sentimentos e buscar seus interesses. Adoptava assim a ideia do 'aprender a aprender' e isto deve se desenvolver espontaneamente, pois quanto mais activa a mente da criança mais ela será receptiva a novos conhecimentos. Em sua obra "A Educação do Homem" Froebel afirmou: "Por meio da educação a criança vai se reconhecendo como um membro vivo do mundo."

Becchi e Bondiolli (2003) relatam que foi também a preocupação com a pobreza e o abandono de determinadas crianças que levou J. H. Pestalozzi (1746-1827), O. Decroly (1871-1932) e M. Montessori (1870-1952), cada um a seu tempo, a criar propostas de trabalho especialmente voltadas a educação pré-escolar.

Já nos reportamos de forma breve aos princípios educativos para a criança pequena, propostos por Pestalozzi e, faz-se interessante que se defina como O. Decroly (1871-1932) propunha suas modalidades educativas para esta mesma fase infantil. Foi ele o primeiro dos educadores a tratar o saber de forma única, defendendo a ideia de que as crianças apreendem o mundo tendo como base uma visão do todo. Foi combativo extremado, na virada do século XIX para o século XX, ao contestar os modelos educacionais vigentes no período. Foi precursor dos métodos activos, fundamentando-se nas possibilidades do aluno conduzir seu próprio aprendizado, lançando a ideia de que o carácter englobante da vida intelectual é cumulativo, onde um conhecimento evoca o outro e assim sucessivamente, sem que nenhuma das suas partes componentes possa ser esquecida.

Entendendo que as forças naturais do meio em que a criança vive constituem-se em fontes capazes de estimular forças escondidas na criança conforme Decroly, é conveniente que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia do trabalho de outrem, fazendo-se necessário seja ele realmente algo que expresse seus pensamentos e opiniões. E propõem que desde a pré-escola o trabalho escolar se organize em centros de interesse, nos quais os estudos são organizados segundo as faixas etárias dos estudantes, sendo isto muito aconselhável por considerar as etapas do desenvolvimento neurológico infantil, deduzindo que ao entrar na escola as crianças pequenas já estejam dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver seus interesses, caminhando para desenvolver seu conhecimento.

A médica M. Montessori (1870-1952) defendeu a ideia de que o potencial para aprender está em cada um de nós e, com isso, deu enorme ênfase à auto-educação do aluno em

sobreposição ao papel do professor. Preconizou com isso os métodos activos. Oliveira (2001) disse que em Montessori a premissa maior era de que a educação é uma conquista da criança, pois percebemos que já nascemos com a capacidade de aprender e de ensinar a nós mesmos desde que nos sejam dadas as condições para tal. Isto supõe uma educação para a vida e não para acumular informações desnecessárias.

Montessori acreditava que nem a vida nem a educação deveriam estar limitadas ao acúmulo de conquistas e bens materiais, mas sim que os fundamentos de quaisquer comunidades educativas, familiares e/ou sociais devem ser pacíficos e que, desde a mais tenra idade, os objectivos individuais devem ser estimulados por uma educação que permita sustentar e nutrir a paz, a concórdia e a capacidade de amar. No livro "A mente absorvente" M. Montessori defende que o respeito às necessidades e interesses de cada um dos aprendentes, deve corresponder em actividades condizentes com suas faixas etárias e com seus níveis de desenvolvimento, sendo que os pequenos poderiam conduzir seu próprio aprendizado e ao professor caberia apenas acompanhar o processo e detectar os modos peculiares de cada um manifestar seu potencial (Arce, 2008).

Autores como Campos (1986), Oliveira (2002), Kramer (1984), Kramer e Souza (1988); Kramer *et al* (1990), Kishimoto (1999) e Kuhlmann Jr (1998), entre outros trouxeram luzes sobre a questão da educação infantil no Brasil dizendo que, na verdade, a defesa de uma concepção mais assistencialista - cuidar - ou mais educativa - educar - para o atendimento realizado em creches e pré-escolas dependeria da classe social das crianças que nela seriam atendidas, demarcando diferenças essenciais entre instituições públicas e privadas destinadas ao atendimento dessas crianças pequenas. E além dessa demarcação das diferenças, com base na origem social das crianças, estabeleceu-se também a grande dicotomia presente na Educação Infantil (EI), até recentemente, ou seja, a dicotomia referente ao efectivo papel da Educação Infantil: seria o de CUIDAR ou o de EDUCAR?

As considerações até aqui levantadas já nos permitem entrever que no Brasil a organização de um projecto pedagógico (PP) para uma EI, em sua fase inicial de atendimento a crianças pequenas de 0 (zero) a 3 (três) anos, nas instituições de EI aqui denominadas como "creches", de tal sorte que contemple os direitos das crianças e sua qualidade com programas educativos adequados a primeira infância, prevendo a concretização de uma natureza educativa no cuidado das crianças pequenas ainda está muito distante do desejável. Um projecto pedagógico que contemple de forma compartilhada e negociada com todos os atores sociais envolvidos: professores, crianças e pais é ainda uma questão que, apesar dos inúmeros avanços

já obtidos, merece e muito a atenção de estudiosos e pesquisadores que lhe voltem o olhar em suficiência e lhe dediquem estudos condizentes com os avanços obtidos em outras áreas, como a psicologia, a pedagogia, as neurociências, entre outras áreas de estudos e pesquisas que versam sobre o desenvolvimento humano e suas características biopsicossocioculturais (Lago Rodrigues e Ribas, 2003).

Assim, a partir de nossos constantes estudos e trabalhos pedagógicos sobre a temática da EI e suas características específicas, acreditamos que reflexões sobre os seus aspectos legais, sobre suas formas de planificação, organização e oferta, sobre as especificidades desses ambientes educativos e sobre os profissionais que neles actuam, bem como sobre as condições de suas ambiências de trabalho, sirvam para aprofundar o debate sobre as questões que envolvem a promoção e o controle da qualidade nos serviços ofertados nas instituições de EI, de modo especial nas creches.

Entendemos assim que mais pesquisas, aprofundamento e envolvimento dos diversos sectores arrolados hoje como responsáveis pela oferta da EI, de modo especial, voltados ao atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, deveriam ser realizadas com maior frequência, mais profundidade e seriedade pelas Instituições de Ensino que formam os profissionais que nelas actuarão e pelo próprio Estado, visando aprimorar esse nível de oferta educativa e delinear situações de constante avaliação das condições de oferta e da qualidade desse atendimento, independentemente de que este seja ofertado em Instituições de Educação Infantil (IEIs) públicas ou privadas, voltando-se a avaliar as condições de qualidade, pertinência e adequação dos serviços e do atendimento nelas ofertados.

Reportando-nos à questão da pertinência, adequação e qualidade, entendemos com Bondiolli (2004; p. 24) que a: "qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes". Esta concepção revela que os padrões de qualidade são definidos de forma colectiva, envolvendo os diversos atores e, acima de tudo, a própria prática educativa em suas diferentes fases.

Foi dessa maneira que as IEIs denominadas creches em países como Itália e Dinamarca construíram seus indicadores de qualidade e, como resultado desse processo, culminaram com a elaboração de um documento que sugeriu esses elementos de avaliação da qualidade dos serviços das creches, não como uma forma de modelo, mas como directrizes para reflexão e passíveis de adequação e aplicabilidade em outros contextos, sempre considerando que o público-alvo de tais instituições educativas é a criança pequena, ainda indefesa, sem

condições de criticidade e de apresentar alternativas para a superação de *déficits* que tais ambientes apresentem.

Nesta perspectiva, o presente estudo e pesquisa volta-se para uma discussão sobre elementos e factores organizacionais e estruturais da IEI denominada creche, voltadas para o atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, objectivando conhecer em maior profundidade académica e científica as suas especificidades e seus processos de planificação, organização, elaboração e concepção, tentando verificar a determinação dos indicadores de qualidade, as questões legais decorrentes dessa mesma organização e concepção, bem como apresentar e sugerir os instrumentos de avaliação de seus ambientes e de seus Projectos Pedagógicos, em situações definidas da realidade brasileira, paranaense e curitibana.

Embasadas nas concepções dos autores já citados e dos demais que nos próximos itens subsidiaram e subsidiarão os aspectos teóricos, bem como de documentos oficiais do país, do Estado do Paraná e de Curitiba, sua capital, buscamos perceber os aspectos essenciais por eles elencados para a formulação de actividades pedagógicas em IEI denominadas creches voltadas para o atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, como uma forma de revelar nosso compromisso profissional com a qualidade e a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças pequenas actividade esta que compõem nosso portfólio profissional desde o início da carreira docente.

Para a elaboração desta pesquisa levamos em consideração especial a questão da nossa formação e da nossa prática profissional, sempre voltadas e fortemente vinculadas aos trabalhos com a Educação Infantil (EI), desde a docência em classes de EI até a actual função de acompanhamento e assessoria pedagógica em escolas de Educação Básica (EB) – Educação Infantil (EI), conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

Ressaltamos que essas escolas são conveniadas a um dos maiores grupos educacionais privados do Brasil, o que nos tem colocado em contacto constante com diferentes realidades de um país quase continental como o nosso participando de actividades de assessoramento na formação continuada de profissionais professores e educadores - que actuam nessas escolas públicas e privadas. Isto nos tem possibilitado vivenciar e constituir uma base empírica e académica cujas características se assemelham e revelam os altíssimos *déficits* que ainda temos a vencer no tocante a educação em todos os seus níveis em nosso país.

Portanto, é com base em nossa experiência laboral como professora e coordenadora de educação infantil, professora da área de psicologia do desenvolvimento e psicologia da

educação, assessora de Educação Infantil das redes municipais de ensino de diferentes regiões do Brasil e escritora de material didáctico para este mesmo nível de ensino que em aprofundados estudos, desde a licenciatura em Psicologia escolar até os cursos de pós-graduação *lato-sensu* e na participação de uma pesquisa sobre Exploração Tátil e Comunicação Referencial com crianças de 5 (cinco) anos e Interacção Verbal na sala de aula junto a *Universitá degli studi di Trieste* – Itália e o curso de acesso ao Mestrado em Ciências da Educação, que temos nos dedicado ao problema em tela, ou seja, a Educação Infantil, de modo especial as creches, que nos permitimos avançar nas pesquisas teóricas e na qualidade da acção e da prática pedagógica e profissional, levando a uma espécie de culminância, relatada no presente relatório dissertativo, e que se apresenta organizado em enquadramento conceptual, aspectos metodológicos e apresentação e análise dos dados da pesquisa empírica e de campo, considerados como fundamentais para as posteriores sugestões e inferências entendidas por nós como adequadas ao contexto estudado, com vistas à melhoria da qualidade e da planificação, organização e oferta de serviços educativos em creches que atendem ao público já especificado.

Na estrutura de apresentação do presente relatório dissertativo, apresentamos no capítulo I, o enquadramento conceptual, onde descrevemos a contextualização do atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, verificando o trabalho com as crianças de creches e descrevendo ainda os estudos sobre qualidade em educação, de modo especial relacionando-os com a trajectória brasileira e do município de Curitiba. Neste capítulo também explanamos a questão da qualidade na educação infantil com vista à ecologia do desenvolvimento humano, dando ênfase na *Scala per la Valutazione Dell`Asilo Nido* – SVANI – aqui relatada como um dos pontos cruciais a um trabalho de melhoria dessa mesma qualidade, a partir das possibilidades que essa escala de avaliação poderá possibilitar às IEIs.

No capítulo II apresentamos e discorremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, de cunho qualitativo, aplicando a tradução da escala SVANI e a análise de construto elaborada por 2 (duas) profissionais da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba, capital paranaense.

No Capítulo III, finalmente são apresentados e analisados os dados colectados, na pesquisa empírica e de campo, demonstrando que a relevância da presente pesquisa está no facto de fomentar debates iniciais e mais aprofundados que permitam aproximar a Educação Infantil aos dois campos entendidos inicialmente como dicotómicos, sugerindo a necessidade de melhores pesquisas que venham a contribuir com seu melhor e maior entendimento e clarificação: o educar e o cuidar. Por fim, o estudo afirma a importância de formulação de

propostas que proporcionem espaços para reflexão sobre a própria prática educacional nessas instâncias de educação das crianças pequenas de 0 (zero) a 3 (três) anos, nas IEIs denominadas creches.

## Problematização, objectivos e hipóteses da investigação

As definições já elencadas e mais a constante preocupação com os baixos resultados perante o atendimento ofertado às crianças pequenas em instituições voltadas para esse fim no país, no estado do Paraná e no município de Curitiba - Pr, foi crescendo em nossas percepções e, à medida que surgiram os primeiros estudos e pesquisas sobre as condições de planificação, organização e funcionamento dessas instituições, principalmente as creches, vinculadas inicialmente aos órgãos públicos de atendimento ao bem-estar social, sentimos a responsabilidade crescente de nos envolver com a temática em tela.

Esses estudos e observações iniciais revelaram as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e formação dos educadores, a ausência de projectos pedagógicos especificamente voltados ao nível educacional da EI e as enormes dificuldades de comunicação com as famílias, entre outros problemas que se agravavam no decorrer do tempo nas instituições voltadas a Educação Infantil, anteriormente denominadas de Pré-escolas no Brasil. Ao aprofundar o olhar e buscar referenciais de base pedagógica pudemos acentuar e compor o arcabouço teórico-epistemológico das questões de indagação, buscando atender nossos anseios por maior e mais qualificada atenção aos aspectos legais, pedagógicos, didácticos, estruturais e humanos ligados a EI no Brasil. Estava posta a condição essencial da pesquisa e ser desenvolvida e à ela voltamos nossa atenção e dedicação.

Nesta perspectiva, a formação em Psicologia Escolar e a prática docente como profissional de Educação Infantil nos mobilizaram enquanto profissional dessa área educacional, e ainda mobilizam as nossas atenções e estudos para a importância de analisar e avaliar a qualidade[1] do serviço educativo prestado a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, de modo especial nas creches das IEIs da capital curitibana, onde temos a base inicial de nossa acção pedagógica e da atenção inicial no assessoramento pedagógico dado a inúmeras IEIs da mesma rede de Educação Municipal.

Nas escolas da rede municipal de Educação, vinculadas a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba – Pr - nas quais a pesquisadora trabalhou no início de sua actuação docente - foi possível constatar as dificuldades e a falta de preparo profissional dos professores e educadores, a precariedade da estrutura física, a carência de materiais pedagógicos adequados a cada fase de escolarização, o abandono a própria sorte das escolas e dos educadores, a ausência de um projecto pedagógico consistente destinado à infância,

[1] A qualidade educativa resulta dos seguintes fatores: os valores da escola, prática de ensino com garantias reconhecíveis, resultados elevados, infra-estrutura e ambientes de trabalhos satisfatórios. (Zabalza, 1998; p. 32)

remetendo à ideia da creche enquanto mero "depósito de crianças", de modo especial naquelas escolas que ofertavam EI e que atendiam a populações mais carenciadas de bairros periféricos. Podemos, assim, afirmar sem receio que a realidade ainda hoje se revela deficitária em muitos desses aspectos elencados, apesar de ser necessário ressaltar avanços significativos nas questões mais quantitativas de acesso, atendimento e permanência; embora se possam questionar sem embargo, os altos *déficits* nos aspectos qualitativos de muitas delas, tais como os já elencados, entre outros que serão apontados ao longo deste relatório dissertativo.

Diante dessa situação, surgiu o interesse em perceber as formas de intervenção nos procedimentos de planificação, estruturação, organização e oferta de Educação Infantil. Interesse este que vem desde 1999, durante a participação da pesquisadora na Comunicação Referencial realizada na *Universitá Degli Studi di Trieste*, junto ao Departamento de Psicologia da referida Universidade, na Itália. Durante este evento a pesquisadora tomou conhecimento e familiarizou-se como os procedimentos de adaptação de uma escala de avaliação de qualidade de ambientes educativos em escolas que atendem crianças da primeira infância (0 a 3 anos), em uma iniciativa apresentada para avaliar a situação das creches da região norte da Itália.

Neste sentido, os pressupostos teóricos do módulo "As teorias da mudança social e a mudança educativa", ministrado pelo professor Doutor Miguel Zabalza no curso de acesso ao Mestrado em Ciências da Educação, chancelado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – de Portugal, vieram ao encontro da temática de interesse e dos estudos da pesquisadora, conforme já dito. Nesses estudos tratou-se da temática da qualidade em Educação Infantil e, com isto, foram-se delineando os questionamentos, os pressupostos e hipóteses da presente pesquisa, os quais vieram aliar-se aos estudos e observações que já faziam parte das práticas pedagógicas e dos referenciais da pesquisadora, desde a muito. A oportunidade estava dada, bastava agora unir os esforços e "colocar-se a caminho, com lenço e com documento", diremos em uma paráfrase ao nosso brilhante poeta Caetano Veloso.

A partir de leituras sobre a infância em autores como Montovani (1998); Flavell, Miller e Miller (1999) e Zabalza (1998), entre outros, cujos estudos e pesquisas focaram os primeiros anos de vida e sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, ficou evidente que ainda seria importante verificar se os serviços educacionais respeitam os direitos básicos no que se refere a qualidade da oferta da educação das crianças pequenas, contribuindo para a promoção de seu desenvolvimento integral.

Não podemos esquecer, neste contexto, de nos reportarmos para leituras sobre a precariedade do atendimento em creches, que é constatada por Rizzo (2003), Kuhlmann Jr

(1998), Oliveira (2000) e Campos (2002), entre outros estudiosos da questão, que nos alertam para a urgência de novas pesquisas com o intuito de obter informações quantitativas e qualitativas sobre ambientes educativos que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no Brasil. Tais leituras possibilitam explicitar as exigências de padrões da qualidade seja dos projectos pedagógicos, seja dos ambientes estruturais, seja dos serviços ofertados nas instituições de atendimento a crianças nesta fase da infância, considerada de primordial relevância em seu desenvolvimento, pelos autores citados, entre outros que temos estudado e com os quais temos reflectido sobre a temática em tela, ao longo de nossa formação e exercício profissional.

Diante dessa constatação com a presente pesquisa nos propomos a elaborar e avaliar, em uma análise qualitativa, a tradução e adaptação do instrumento de avaliação de ambientes educativos denominado *'Scala per la valutazione dell`Asilo Nido – SVANI'* devidamente traduzido e adaptado pela pesquisadora, analisando a pertinência e as possibilidades de sua aplicabilidade na realidade das Instituições de Educação Infantil – IEIs - que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na região de Curitiba, capital do Estado do Paraná, na região sul do Brasil. Ressaltamos, neste aspecto, que a referida escala já foi utilizada em outros países da Europa e da América do Norte, destacando-se por exemplo a Itália, país onde existe muito interesse e profundos estudos e pesquisas sobre as condições de oferta e sobre os atendimentos na escolarização de crianças nessa fase da infância.

Acreditamos que estas escalas são instrumentos que possibilitam ler e reler o quotidiano da Instituição Infantil com o olhar voltado para cada um dos aspectos particulares que compõem esse ambiente educativo (Ferrari e Livraghi, 1997). A afirmativa se acentua quando se pode constatar que esse instrumento não interessa apenas aos países da Europa e da América do Norte, pois a questão da qualidade educativa e a definição de um ambiente de qualidade para o atendimento às crianças, em qualquer de suas fases de escolarização, são hoje exigência e urgência também em nosso país, uma vez que as demandas por esta faixa de escolarização são acrescidas anualmente, seja em instituições privadas ou públicas, e o número de crianças de 0 (zero) 3 (três) anos cresce a cada ano e necessita de atendimento com qualidade e adequabilidade às suas realidades contextuais, biológicas, psicológicas, socioculturais e ambientais.

A partir das exigências por este atendimento, de modo especial nos sectores públicos municipais, formulamos o problema da pesquisa com base na constatação da pesquisadora sobre a carência e/ou inexistência de instrumentos que avaliem e projectem melhoria da

qualidade, de forma concreta e objectiva, em ambientes de Educação Infantil – creches - que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, adequados à realidade brasileira e curitibana.

Sendo assim questionamos:

- *Qual a viabilidade e necessidade da aplicação da escala de avaliação SVANI (traduzida/adaptada) em Instituições de Educação Infantil da rede municipal de Educação de Curitiba?*
- *Qual a avaliação de profissionais de EI sobre a tradução/adaptação da escala SVANI procedido pela pesquisadora e sobre as possibilidades de sua efectiva aplicabilidade em IEIs da referida rede municipal de educação?*
- *O que se pode sugerir, a partir da aplicabilidade da escala SVANI (traduzida/adaptada) para uma efectiva melhoria da qualidade dos ambientes onde se ofertam os serviços educativos na Educação Infantil creches - para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na referida rede municipal de Educação?*

Mediante tais considerações e questionamentos e, frente aos desafios que se tem neste processo de educação e cuidado com as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos nas instituições de Educação Infantil – creches -, temos como objectivo geral da presente pesquisa:

- *Analisar em que nível é possível e necessário utilizar-se a escala SVANI traduzida e adaptada à realidade brasileira, para avaliar ambientes educativos em Instituições de Educação Infantil - creches - voltadas ao atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos (creches), com vistas a uma melhoria de qualidade do serviço educativo ofertados nessas instituições.*

O presente objectivo geral conduz à determinação dos seguintes objectivos específicos a serem contemplados no decorrer processo de investigação teórica, documental e de campo:

- *Submeter a escala SVANI (traduzida/adaptada pela pesquisadora) à análise de 2 (duas) profissionais especialistas em EI, visando reconhecer sua adequabilidade e necessidade de aplicação junto as IEIs ao contexto da rede municipal de Educação do Município de Curitiba.*
- *Apresentar sugestões, a partir dos resultados obtidos na análise (referida no item anterior), sobre a viabilidade da aplicação da escala SVANI, nas IEIs - creches - da rede municipal de Educação do Município de Curitiba.*

Contextualizada a temática e apresentadas as questões norteadoras e os respectivos objectivos da investigação proposta, tem-se como pressupostos hipotéticos:

- *H1- A escala SVANI possa ser adaptada para essa realidade brasileira local e que, através de sua posterior aplicabilidade prática nas IEIs – creches - da rede municipal de Educação de Curitiba, possam ser levantados os pontos deficitários desses ambientes educativos;*
- *H2 - O uso da escala SVANI (traduzida/adaptada), como recurso de avaliação de ambientes educativos de IEI possa fornecer dados objectivos e concretos sobre as condições de atendimento às crianças pequenas nessas IEIs;*
- *H3- A escala SVANI (traduzida/adaptada) possibilite que, ao levantar esses pontos deficitários detectados nas IEIs avaliadas, seja possível a melhoria e a adequação dos mesmos a padrões necessários de qualidade, organização e pertinência no atendimento a essa população infantil.*

Com base nessas premissas constituimos os procedimentos metodológicos da pesquisa em tela, cujos princípios seguem métodos de investigação científica adequados ao contexto analisado e permitem que, a partir dos resultados obtidos, sejam apresentadas possíveis alternativas para a minimização dos *déficits* detectados, considerando-se seja esta a finalidade última de pesquisas desta natureza.

Assim, revelamos aspectos do arcabouço e constructo da situação de formação e de actuação profissional da pesquisadora, situando-os no embasamento mesmo do que se pretende analisar e pesquisar – ou seja, as reais condições de ambiência, planificação, organização, estruturação e oferta de serviços educativos as crianças pequenas nas IEIs da rede municipal de Educação de Curitiba, a partir da avaliação da escala SVANI, (traduzida e adaptada pela pesquisadora), por 2 (duas) profissionais altamente qualificadas para esse fim, e cuja aplicabilidade poderá revelar aspectos da estruturação e da base pedagógica da presença de um efectivo projecto educativo das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na capital paranense.

# Capítulo I – Enquadramento Conceptual

Neste capítulo, são descritos os pontos teóricos do tema abordado, destacando neste momento duas temáticas centrais:

- A contextualização do atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches e os estudos sobre qualidade: documentos oficiais brasileiros e estudos no âmbito de outros países;
- Qualidade na Educação Infantil e a ecologia do desenvolvimento humano.

Com tais temáticas estudadas buscamos situar a importância e perceber a exigência da avaliação da qualidade da rede de educação extra-domiciliar em crianças da faixa etária e da comunidade descritas acima e a comparar com uma linha de tendência italiana - *"Scala per la Valutazione dell Asilo Nido"* - SVANI - a qual destaca, entre outros factores, um sistema integrado entre a continuidade da aprendizagem e autonomia das crianças atendidas.

## 1. A contextualizar o atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos

Entendemos que a valorização e o sentimento outorgados à infância nem sempre existiram da forma como hoje são disseminadas, tendo sido modificadas a partir de mudanças económicas, culturais e políticas na estrutura social do mundo ocidental.

Na Europa, na Idade Média, encontramos uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam um poder quase que monárquico nos seus domínios, construindo suas leis, sua cultura, suas moedas, seus valores e determinando assim os modos de ser e de viver de seus membros. A Igreja e o Estado serviam para a legitimação política e para uma espécie de limitação dos poderes dos senhores feudais. Nesta época, a criança era considerada um pequeno adulto, que executava as mesmas actividades dos mais velhos. O importante era a criança crescer rápido para entrar na vida adulta e para trabalhar.

> "Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebés abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um " pobre animal suspirante", que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade". (Heywood, 2004; p.87)

Por volta dos 6 (seis) ou 7 (sete) anos, Heywood (2004) descreve que a criança de qualquer classe social era colocada em outra família para aprender os trabalhos domésticos e

valores humanos, através de aquisição de conhecimento e experiências práticas. Essa ida para outro ambiente familiar fazia com que a criança saísse do controle da família genitora, não possibilitando a criação do sentimento entre pais e filhos. Segundo o autor, os colégios existentes nesta época, dirigidos pela Igreja, estavam reservados para um pequeno grupo de clérigos do sexo masculino de todas as idades. Não existia traje especial para diferenciar adulto de criança. Havia os trajes que diferenciavam as classes sociais.

Áries (1981) mostrou em suas pesquisas que a partir do século XIII houve um crescimento das cidades devido a expansão do comércio. A Igreja Católica perdeu o poder com o surgimento da burguesia, a nova classe social emergente que passa a ser a responsável pela assistência social, deixando ao estado-nacional os serviços básicos de atendimento, os quais seriam cobertos com os tributos cobrados à essa nova classe, detentora de poder económico, porém não ainda de poder político soberano. Com um modo organizativo do Estado ainda incipiente, concentra-se a pobreza.

Com o progresso e o desenvolvimento dessa nova classe, detentora de riquezas, a partir do século XVI, estimulam-se as descobertas científicas que provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. Neste mesmo momento surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingénua, inocente e é traduzida pela paparicação dos adultos; enquanto a outra a considera imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança. Essas duas atitudes começam a modificar a base familiar existente na Idade Média, dando espaço para o surgimento da família burguesa. Heywood (2004) enfatiza que na Idade Moderna[2], a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos trouxeram modificações sociais e intelectuais, modificando a visão que se tinha da criança. A criança nobre é tratada diferentemente da criança pobre. Tinha-se amor, piedade e dor por essa criança. Lamentava-se a morte de dela, guardando retratos para torna-la imortal. A criança da plebe não tinha esse tratamento. Surgem, neste contexto, segundo Heywood (2004) as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Se na sociedade feudal, a criança começava a trabalhar como adulto logo que passa a faixa da mortalidade, na sociedade burguesa passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma actuação futura. Essa incumbência é confiada aos colégios abrindo portas para os leigos, nobres, burgueses e classes populares.

[2] Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama *elizabetano* ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (Heywood, 2004, p.10)

Conforme P. Áries (1981), o ensino é, primeiramente, para os meninos, meninas só a partir do século XVIII. A educação se torna mais pedagógica, menos empírica. Nessa época surge o castigo corporal como forma de educação disciplinar, por considerar a criança frágil e incompleta. É utilizado tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Isso legitimava o poder do adulto sobre a criança. Com a educação e com os castigos, crianças e adolescentes foram se unindo cada vez mais devido ao mesmo tratamento, passando a se distanciar da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigarem filhos das mães que trabalhavam na indústria emergente e que requisitava cada vez mais mão-de-obra, indo buscá-la nas famílias como um todo e não mais na figura do homem provedor do lar. Passam a executar actividades laborais as mulheres e as crianças maiores, ainda não protegidas por leis e códigos de conduta trabalhistas.

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou a entrada das crianças nas escolas na Europa para os dez (10) anos. A justificativa para isso era que a criança era considerada incapaz, "somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós" (Heywood, 2004; p.10).

Com a acentuação do mundo capitalista do período moderno, séc. XVII e XIX e início do século XX, com as mudanças científicas e tecnológicas e os avanços dos estudos sobre o desenvolvimento humanos e suas formas de expressão, através dos estudos das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI, a criança passa a ser pensada e vista de outras maneiras e precisava ser cuidada e educada para uma actuação futura.

Através da ideologia burguesa, caracteriza-se e concebe-se a criança como um ser a-histórico, acrítico, fraco e incompetente, economicamente não produtivo, que o adulto deve cuidar. Isso justifica a subordinação da criança perante o adulto. Na educação, cria-se o primário para as classes populares, de pequena duração, com ensino prático para formação de mão-de-obra; e o ensino secundário para a burguesia e para a aristocracia, de longa duração, com o objectivo de formar eruditos, pensantes e mandantes. E somente no final do século XIX, difunde-se o ensino superior para a formação da classe burguesa, que se torna a elite governante não apenas nos aspectos económicos, mas agora também ideológicos e políticos, ampliando assim seu poder. Poder esse que se define também no domínio de funções gestoras educacionais, onde se passa a difundir ideias, valores, conteúdos, saberes e currículos que denotem seus modos de ser e de viver; ou seja, suas visões de mundo.

> "As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. (...) A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuíra futuramente para aumentar o capital familiar". (Kramer, 1992; p.23).

Acreditamos que em função das profundas cisões e fragmentações sociais presentes no período que a escola popular se tornou deficiente em muitos aspectos. E, de acordo com Kramer (1992), para resolver esse problema foram criados os programas de cunho compensatório visando suprir as deficiências de atendimento na saúde, na nutrição, na educação escolar e nas questões do meio sócio cultural, de modo especial das classes mais carenciadas. Segundo a autora, essa educação compensatória começou no século XIX com Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan, contemporânea a Montessori, às crianças pequenas. A pré-escola era encarada por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias no período, demarcado pela fase de expansão do capitalismo emergente e que exigia assim uma nova composição das famílias e de actuação no mundo do trabalho. Mas sua aplicação ocorreu efectivamente no século XX, depois de muitos movimentos da sociedade que, de alguma forma, buscavam indicar o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando os desempenhos futuros da criança na escola elementar.

> "A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade". (Kramer, 1992; p.26)

Depois da Segunda Guerra Mundial – década de 1950 - é que o atendimento pré-escolar tomou novo impulso, pois a busca das mães que começaram a trabalhar nas indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino aumentou na maioria dos países ocidentais, entre eles o Brasil, com sua fase de industrialização despontando, revelando assim uma nova ordem familiar e social. Houve uma preocupação assistencialista-social, onde se revelavam as `boas-vontades´ dos governantes e mesmo de alguns empresários com o atendimento das necessidades emocionais e sociais da criança. Paralelamente, ainda que em nível incipiente crescia o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, pelo entendimento do desenvolvimento e da evolução da linguagem e sobre as consequências e a

interferência dos primeiros anos em actuações futuras. A preocupação com o método de ensino reaparecia.

Já no Brasil podemos começar descrevendo a Educação Infantil na época da escravatura, na qual a criança pequena já começa a fazer pequenas actividades como auxiliares. Kramer (1992) relata que a partir dos doze (12) anos as crianças já eram tidas como adultos tanto para o trabalho quanto para a vida sexual.

As primeiras iniciativas voltadas à educação da criança no Brasil tiveram um carácter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães. Com a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) no Brasil, a sociedade brasileira abre portas para uma nova classe administrativa e gestora, impregnada com ideias capitalistas e urbano-industrial oriundas da Europa e da América do Norte. Neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da educação e do cuidado com a criança pequena. Tinham por objectivo, disse Kramer (1992; p. 52):

> "Elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância".

No Brasil, as creches[3] apareceram de uma maneira um pouco diferente do restante do mundo. Na maioria dos países a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias. No Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas, imprescindíveis em um país de mentalidade ainda escravocrata e senhoril. As creches populares atendiam somente no que se referia à alimentação, higiene e segurança física das crianças às elas confiadas. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Assim, começaram a surgir órgãos públicos ou privados para este tipo de assistência. Em 1919, por exemplo, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que se apresentavam através de diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da protecção a infância no Brasil; fomentar

[3] Ambiente especialmente criado para oferecer condições que propiciem e estimulem o desenvolvimento da criança nos primeiros três anos de vida (Rizzo, 2003; p. 48)

iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil, afirma Rizzo (2003).

A partir dos anos 30, com a acentuação da presença do estado de bem-estar social e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como da centralização do poder, alternando-se entre as elites paulistas (urbano-industriais) e mineiras (rurais-pecuaristas), delineando o que se denominou de "política café-com-leite", centralizando o poder nos representantes de São Paulo e das Minas Gerais.

Neste período a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, porém não tendo vida social activa e nem vontade decisória. Kramer (1992) relatou que a partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e 'Projeto Casulo'; Comité Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953 dentre outros voltados a atenção primária a infância.

A preocupação com o bem-estar das crianças não atingiu todos da população da mesma forma; a conjectura foi muito ornada, mas pouco colocada em prática disse Rizzo (2003). Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes nas demais instâncias da sociedade brasileira. Resumindo esse período, encontraremos um governo fortemente centralizado política e financeiramente, uma acentuada fragmentação institucional, uma centralidade na mão da burguesia de joelhos para o Estado e ávida de suas benesses, uma exclusão exacerbada de participação social e política nas decisões por parte das classes menos favorecidas, políticas altamente populistas e assistencialistas pelo uso do clientelismo, que se mantém até nossos dias em inúmeras acções hoje denominadas como "políticas compensatórias" e que visam – no discurso – melhorar a distribuição de renda e promover a ascensão social daqueles componentes das classes historicamente desfavorecidas.

Da década de 60 e meados dos anos 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que já passa a constar na Constituição Federal (CF). Há a extensão obrigatória desse nível de ensino básico para 8 (oito) anos desde a promulgação da Lei de Bases da Educação de no. 5692/1971. Nesta mesma Lei 5692/71 apresenta-se pela

primeira vez um princípio de municipalização do ensino primário, de 8 (oito) anos, o hoje denominado Ensino Fundamental.

Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União. Surge uma crescente evasão escolar e reprovação das crianças das classes pobres. Neste caso, foi instituída a educação pré-escolar ou compensatória para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar das classes baixas e desfavorecidas, as quais são então atendidas nas escolas públicas, muitas delas multisseriadas, ou seja, atendem a todos as séries do ensino primário – de 1ª a 4ª série numa mesma classe, com uma só professora e em um mesmo ambiente de trabalho escolar, não raro com uma só sala de aula.

Conforme Kramer (1992), já nos anos 80, os problemas referentes à educação foram a ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade. Através de Congressos e Fóruns promovidos nacionalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelo disposto na Constituição Brasileira de 1988 (CF/1988), a educação pré-escolar foi considerada como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino. Só assim, tanto as creches quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a acção familiar, e não mais de mero cunho assistencialista e populista-politiqueiro, como até então, passando a ser um dever do Estado e um direito da criança.

Afirma Rizzo (2003) que a partir desta época foi sugerida uma perspectiva pedagógica que vê a criança como um ser social e histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega a escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria e da exclusão e insere novos valores no contexto de atendimento e de planificação, organização, oferta e avaliação das escolas e dos sistemas que as mantém, sejam públicos – federais, estaduais ou municipais – e mesmo privados.

Com a Constituição Brasileira de 1988 sugere-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de atendimento a saúde e a educação. Podemos verificar na mesma a reafirmação da obrigatoriedade de oferta de gratuidade do ensino público em todos os níveis e a consideração da creche e da pré-escola – a denominada

Educação Infantil - como um direito da criança de 0 (zero) a seis 6 (seis) anos, a ser garantido como parte do sistema de Educação Básica – LDBEN 9394/96.

A partir da década de 1990, como uma nova visada sobre a infância e suas especificidades e parte das políticas internacionais de atendimento há essas questões, surge no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8069/90, onde os municípios ficam responsáveis pela atenção e educação das crianças destas faixas etárias, inclusive com a participação do poder judiciário, através dos seus Ministérios Públicos de específica função para a protecção dos menores, infantes e adolescentes.

Nesta altura o Estado brasileiro vindo de histórico descompromisso com políticas de efectiva promoção da qualidade nos serviços educacionais estatais, viu na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de *déficit* público, não tentando resolver com um projecto mais amplo de ampliação industrial e acções de melhoria de captação dos recursos destinados às políticas sociais, entre elas a educação. Com essa situação, tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carenciadas, de modo especial na educação e na saúde. Esses programas compensatórios requerem a implementação do sistema de parcerias com outras instituições, de modo especial as empresas privadas, já que o Estado está se retirando de suas funções historicamente definidas, entre elas a oferta da educação de qualidade aos seus componentes.

Como podemos perceber nas reflexões já apresentadas sobre a educação infantil, a preocupação legal, pedagógica e social com a mesma é basicamente recente. Autores como os já citados, entre outros, consideram este facto como uma das bases dos problemas encontrados nas instituições que ofertam a EI no Brasil. Contudo, é necessário tentar percebermos se este seria mesmo o real motivo da crise educacional que perpassa o país desde a muito.

Temos, contudo, que reconhecer que o tema educacional em todos os seus níveis tem sido exaustivamente abordado em inúmeras pesquisas e em debates, fóruns e encontros de cunho académico e aparece ainda muito distante de uma solução viável e definitiva que lhe defina pontos cruciais com relação a pertinência, organização e oferta com qualidade e equidade social, cultural e académica. Não caberia aqui uma indagação profunda e uma reflexão sobre a pertinência referentemente ao nosso trabalho efectivo de avaliar as IEIs que atendem as crianças nas creches? Será que não caberia, a nós, professores uma actuação mais coerente com relação aos nossos processos formativos, iniciais e/ou continuados? E com relação aos nossos conhecimentos? Ou será que se pode afirmar que todos, ou a maioria dos

professores/educadores que actuam neste nível de ensino já possuem conhecimento específico para tal trabalho pedagógico?

## 1.1. O trabalho com crianças de creches

A partir das indagações apresentadas acima, seria importante ressaltarmos a ideia da preparação se vinculava directamente à compensação das carências infantis. Essa foi a concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 70 e, até hoje, embora não se admita oficialmente a maioria das políticas ainda apresentam esse viés de compensação de carenciamentos. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

A coordenação de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação e da Cultura do Brasil (MEC) sugeriu nesta altura a manutenção da opção por programas pré-escolares de tipo compensatório. Rizzo (2003) afirma que lentamente foi sendo explicitado que esses programas de educação compensatória partem da ideia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças foram chamadas de carentes culturalmente, ou seja, se parte do princípio que faltavam-lhes determinados requisitos básicos capazes de garantir seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato. É a base da teoria da carência ou privação cultural diz Kramer (2003), na qual se supõe que se conhece como se dá a inserção da criança na sociedade e qual a sua relação directa com a produção da vida material, bem como a de sua família, levantando questões sobre: se a criança trabalha? Quais suas condições objectivas de alimentação, habitação e saúde? A que classe social ela pertence? De que forma a situação da classe social influencia sua família?

Assim, de acordo com esta base teórica, encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe "a" criança, mas sim indivíduos de pouca idade afectados de forma directa por sua situação social e económica desfavorável. Assim as tendências compensatórias teriam justificado suas premissas, acentuando que faltariam a estas crianças pobres, deficientes, inferiores, carentes, os requisitos estabelecidos por certos padrões socioculturais vigentes aos quais elas, 'as crianças privadas culturalmente' não apresentam nenhuma condição de aceder. Os programas de educação pré-escolar de cunho compensatório surgem e se legitimam sobre essas premissas de carenciamento, diz Kramer (2003).

Nesta perspectiva, daria para prever muitos problemas de cunho social e afectivo para estas crianças. Nos últimos anos, podemos dizer que se ampliou o questionamento dos programas compensatórios na medida em que se foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efectivo às crianças das classes populares; porém, é preciso acentuar que a discriminação, a exclusão e a marginalização surgem e se acentuam neste contexto. Kramer (1992) disse que foi necessário, portanto, reivindicar uma pré-escola de qualidade nos sectores voltados ao atendimento público, pois se os filhos das classes médias a conseguem via rede privada, deve ocorrer o mesmo via redes públicas de atendimento educacional.

Por outro lado, a medicina corporal e mental das relações interescolares tiveram uma verdadeira degenerescência do papel da escola, na medida em que a formação de hábitos e atitudes se tornou tão ou mais importante que o ensinar, no que diz respeito a pré-escola. Revelou-se também como fundamental nas creches o incentivo à criatividade e as descobertas das crianças, ao jogo e à espontaneidade, que deveriam permear as relações infantis, em detrimento de opções outras que lhe desenvolvam a interactividade e a globalidade enquanto um ser humano constituído de forma integrada e não fragmentária.

Nesta perspectiva a função pedagógica das creches, afirma Rizzo (2003), aparece quando dizemos que estas têm também uma função pedagógica, porém estamos nos referindo a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de actividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos, ampliando seu universo referencial através de suas práticas e acções educativas.

Desta forma, um projecto pedagógico para uma EI que pretenda atingir tais objectivos não pode prescindir de capacitação dos recursos humanos e das pessoas nele envolvidas, nem tampouco de supervisão constante do trabalho desempenhado por elas. A capacitação e a supervisão, aliados à dotação de recursos financeiros específicos, bem como à definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números, mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população.

> "É preciso, portanto, considerar a ampliação das demandas tidas como fundamentais para o cuidado e a educação da criança pequena em creches e pré-escolas e, ainda, as vozes que indicam a incompatibilidade da estruturação do trabalho com essa criança em torno de conteúdos vinculados às diversas áreas do conhecimento, típico das modalidades educativas posteriores. Assim sendo, faz-se necessário pautar-se em referenciais teóricos que considerem a especificidade do trabalho com a criança em diferentes faixas etárias, assim como buscar formas diferenciadas de actuar junto à criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos". (Wiggers; 2008, p. 5)

Ao considerar que as actividades realizadas nas creches enriquecem as experiências infantis e possuem um significado para a vida das crianças, Wiggers (2008) afirma que elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer seja ao nível do reconhecimento e representação dos objectos e das suas vivências, quer seja ao nível da expressão de seus pensamentos e afectos. Nossa ênfase, no entanto, recai sobre o papel efectivo que estas instituições desempenham, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento de seu modo de ser no mundo.

Consideravelmente, essa prática só terá validade se mantiver uma vinculação profunda com o trabalho realizado em uma escola dita consciente, de forma a superar a marginalização que exerce. Assim, pensamos que a creche não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo somente contribuir no difícil processo de democratização do acesso e do atendimento nas diferentes fases da educação brasileira. E é neste sentindo que acreditamos que pensar na qualidade destas instituições faz-nos pensar na qualidade do trabalho pedagógico ofertado para estas crianças. Assim, este trabalho volta-se para a questão da qualidade da educação infantil, estabelecendo parâmetros necessários de análise e comparação sobre como esta é vista em países desenvolvidos, como por exemplo a Itália, bem como analisando e desvelando como esta tem sido contemplada na realidade educacional brasileira.

## 2. Estudos sobre qualidade: documentos oficiais da Educação Infantil

Para iniciarmos esta discussão sobre o nível da educação infantil e a sua qualidade, não podemos deixar de falar, mesmo que brevemente, do principal agente deste processo: a criança. Muitos autores a definem como um ser diferente do adulto, diferenciado na idade e na maturidade, além de ter comportamentos típicos. Já autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003; p. 63), vão além e alertam:

> "Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças". (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; p. 63).

Nesta linha de pensamento sobre qualidade acreditamos ser necessário e urgente pensar a valorização e o sentimento atribuídos à infância, bem como as características de seu desenvolvimento e comportamento. Para fazer uma análise sobre esta temática no Brasil

destacamos as definições estabelecidas na LDBEN 9394/96 com relação à Educação Infantil, para tal recorremos a Saviani (1997), ao indicar que esta deve ser analisada tanto do ponto de vista dos objectivos proclamados quanto dos objectivos reais, uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das acções:

> "Enquanto os objectivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objectivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagónicos, determinando o curso da acção as forças que controlam o processo". (Saviani, 1997; p. 190)

Vale lembrar que esta lei foi construída tendo como base a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) já mencionada. Outro objectivo proclamado nesta normativa legal é o de que estas instituições de educação infantil deveriam fazer parte da Educação Básica, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social, sejam estaduais e/ou municipais. Na passagem da gestão das creches para as Secretarias ou os Departamentos de Educação dos Municípios estaria articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil teriam por função educar e cuidar, de forma indissociável e complementar, das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos como direito inalienável e como função precípua do Estado a responsabilidade por sua oferta com equidade, pertinência e qualidade.

Saviani (1997) alertou que a crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir/cuidar, levou à busca da sua superação em direcção a uma proposta menos discriminatória, que viesse atender às especificidades que o trabalho com estas crianças exigia e ainda exige na actual conjuntura social – devendo educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição educativa formal.

Dentre outros factores, a soma de tais atitudes, no Brasil, fez com que o MEC disponibilizasse em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento norteador que trata das questões do atendimento educativo, tais como as questões relativas à qualidade a ser apresentada nas referidas IEIs.

Cerisara (2002) enfatizou que se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efectivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 (zero) a 6 (seis) anos em instituições educativas como creches.

> "Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Como orientação nacional a área dispõe das "Diretrizes Curriculares Nacionais" que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as Instituições de educação infantil. Essas Diretrizes definem fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar:
> A)Princípios Eticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> B)Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> C)Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais". (Cerisara, 2002; p. 339)

Considera ainda a autora referenciada que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1998) apresentam os objectivos gerais, sem ir a detalhes como o RCNEI, permitindo que sejam incentivados e orientados projectos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais directos de actuação, como por parte das Secretarias e/ou Departamentos Municipais de Educação, com objectivos relacionados à uma adequada formação integral das crianças pequenas, deixando espaços para que os responsáveis e envolvidos nos referidos projectos, de forma mais directa, tais como as famílias, os professores e educadores e as próprias crianças, assumam a autoria e a responsabilidade pela feitura e pela execução de tais projectos em seus contextos e realidades situacionais e vivenciais, sempre apoiados e subsidiados pelos poderes constituídos, em seus mais diversos níveis.

Isto revela, por si só a relevância daquilo que propomos, ou seja a necessidade de avaliar directamente as condições de qualidade na oferta dos serviços educacionais das creches, os quais, se adequadamente avaliados em muito contribuirão para o desenvolvimento integral das crianças nelas atendidas nesta fase inicial de seu processo formal de atendimento institucional educativo.

Cerisara (2002), Kuhlmann Jr (1998) e outros autores que versam sobre a EI no Brasil explicam a organização deste documento denominado RCNEI como estruturada em três volumes: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*. Enfatizamos que como descrevem estes autores é possível encontrar itens referentes á questão da qualidade em boa parte da publicação do documento. Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da Educação Infantil. Destacamos dentre eles, a ênfase na: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação

infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projecto educativo. Fala-se ainda no referido documento em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos.

É possível perceber que o mesmo documento pretendeu seguir as indicações feitas pelos parceiros da elaboração de sua versão preliminar, ou seja, de ter como referência a criança da primeira fase da infância e não a criança a ser atendida pelo Ensino Fundamental (EF).

Reforçando a ênfase na criança pequena e em seus processos de constituição e desenvolvimento como ser humano em diferentes contextos sociais, ressalta a necessidade de entrevê-las em suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche a uma configuração tipicamente escolar. Além de incluir esses que têm sido considerados princípios orientadores da EI os autores deixam antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial.

Seguimos ainda a linha dos autores anteriormente citados descrevendo os volumes denominados âmbitos de experiência: *Formação pessoal e social*, o qual contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e *Conhecimento do mundo*, que apresenta seis eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objectivos, conteúdos, orientações didácticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam, segundo Kuhlmann Jr (1998), uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI (1998), em que as especificidades das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a "didatização" de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

É importante ressaltar que a suposta incorporação dos princípios que têm sido construídos pela área, em busca da especificidade da educação infantil feita pelo RCNEI (1998), evidencia o alerta feito por Kuhlmann Jr (1998; p. 60):

> "A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende".

Como pudemos perceber, este movimento dialéctico da História da Educação Infantil não pode ser considerado como uma simples oposição entre o passado e o presente, entre o novo necessário do bem (educar) e o império do mal (cuidar), como se estivesse presente uma contraposição irreconciliável. Ressaltamos, ancorados nas pesquisas de Kuhlmann Jr (1998, p.202), que ambos os aspectos – cuidar e educar – embora inicialmente fossem considerados como dicotómicos, devem estar presentes e são inerentes aos ambientes educativos da educação desta faixa etária e, vamos além dizendo que nos parece claro que estes aspectos são os alicerces da qualidade do ensino, especialmente para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Portanto, nesta nova concepção de Educação Infantil, o "Educar" e o "Cuidar" passam a ser factores indissociáveis e complementares e, neste sentido, ao discorrer sobre a correlação entre essas duas funções da Educação Infantil, Zabalza (1998; p. 20), afirma:

> "A Educação Infantil não se preocupa apenas que a criança seja feliz e esteja sendo bem cuidada durante esses primeiros anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e de construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem atenção especializada que é oferecida pela Escola Infantil."

Segundo Kuhlmann Jr (1998) o ambiente no irá ocorrer este processo de cuidado e de ensino pode ser considerado com o lado forte para este trabalho, tendo que ser avaliado, analisado, repensado e reestruturado constantemente para que as intervenções e inovações realizadas cumpram seus objectivos e não se tenham apenas mais algumas reformas fracassadas e/ou mais alguns recursos mal destinados. A propósito do ambiente educativo Harms e Clifford (1980) o definiram como sendo:

- o uso do espaço físico,
- materiais e experiências,
- o programa diário,
- a intervenção dos educadores infantis visando promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, verificamos que a urgência e a necessidade de se adoptar a reflexão, a pesquisa e a análise ampla sobre os ambientes educativos e suas ambiências, como um

instrumento presente no quotidiano dos profissionais educadores que se dedicam à Educação Infantil, independentemente de tempos, espaços e lugares.

Bondiolli e Montovani (1998) em seus estudos sobre a Educação Infantil na Itália constataram que perante esta temática, o verdadeiro desafio seria o de promover a qualidade. Por sua vez, Zabalza (1998) fez referência especificamente a três grandes desafios presentes neste processo de melhoria das Instituições educativas voltadas à Educação Infantil, sendo eles:

- Integração progressiva das propostas curriculares até chegar a constituir um autêntico projecto formativo integrado;
- Progressiva autonomia institucional pelas escolas;
- O avanço em direcção do desenvolvimento profissional e dos professores (as) com uma maior insistência em seu compromisso como educadores (as) e profissionais do currículo.

Cabe ressaltar que estes desafios têm como base a fundamentação de um novo conceito de criança pequena como "sujeito da educação", diz Zabalza (1998; p. 12). A constatação desses desafios a serem enfrentados aparece como um consenso entre a grande maioria dos estudiosos que se voltam à temática da Educação Infantil; porém, vale ressaltar que este mesmo consenso não acontece quanto à aplicação do termo "qualidade" em instituições de educação infantil, ocorrendo ainda muitas divergências conceituais e contextuais sobre este aspecto determinante aos adequados serviços educativos a serem prestados em tais instituições.

Kuhlmann Jr (1998) alerta para a banalização do termo 'qualidade', colocando a educação enquanto serviço a ser oferecido pelo mercado. Ao contrário, desvincula a educação da perspectiva do consumo de mercado e propõe como qualidade o direito de todos a uma vida digna, ressaltando que a qualidade que interessa é aquela que visa o bem-estar para todos, a satisfação das vocações e das necessidades, bem como a atenção à saúde e a alegria de viver. É nesta perspectiva que Bronfenbrenner (1996; p.197) definiu o contexto educativo de um ambiente de qualidade no espaço educativo da educação infantil, como sendo: "Um grupo de pessoas que promove o desenvolvimento de competências nas crianças pequenas através de comportamentos que estimulem sustente e encorajem actividades com esses objectivos".

Ao encontro dessas ideias, Wilson (*apud* Coll, 1998; p.33), conceptualizou a qualidade de ensino como sendo o ato de " planejar, proporcionar e avaliar o currículo óptimo para cada criança, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem". Por outro lado, Zabalza (1998) afirma que é possível conceber a qualidade em um sentido mais amplo do que o exposto

pelos autores anteriormente citados, considerando que quando se pretende aplicar o conceito de qualidade à educação, três concepções da qualidade se complementam:

a) qualidade vinculada aos valores,

b) qualidade vinculada à afectividade e

c) qualidade vinculada à satisfação dos participantes e dos usuários do processo educativo.

Complementando suas afirmações o eminente educador espanhol e autor referenciado considera:

> "Que estamos diante de uma escola de qualidade ou diante de um programa educativo de qualidade ou diante de professores de qualidade ou diante de um material educativo de qualidade quando (é possível reconhecer neles se) estes estão comprometidos com os valores educativos, se os resultados são de alto nível e se o clima de trabalho é satisfatório para todos aqueles que participam". (Zabalza, 1998; p.32)

Assim sendo, estão inclusos como conteúdos da qualidade educativa, segundo Zabalza (1998), os valores, os resultados e a satisfação dos diferentes participantes nos processos educativos o que, certamente, implica na necessidade de rever os modos como até aqui se procedeu a oferta da Educação Infantil, centrada nas perspectivas de seus chanceladores, em alguns centrados nos aspectos dos seus gestores ou das políticas assistenciais e, em outros, centradas nos gestores de políticas educacionais macro-estruturais.

Paralelamente a tal constatação, Batista (1998) avaliou um dos factores da acção educativa relevantes em Educação Infantil, ou seja, a organização do tempo e do espaço que fundamenta a rotina dessas IEIs, em especial as creches. No estudo elaborado em sua Dissertação no Curso de Pós-graduação *stricto-sensu*, Mestrado em Educação, Batista (1998)[4] percebeu que a rotina em tais espaços educativos ainda é inadequada, pois a "visão de criança" ainda está presa a modelos tradicionais de ensino sugerindo a necessidade de reflexões e discussões mais aprofundadas sobre o tema.

> "Constatou-se que a lógica temporal e espacial, que fundamenta a rotina da creche, assemelha-se muito à lógica da organização dos tempos e espaços da escola. No entanto, esta incorporação pela creche da organização temporal e espacial da escola não ocorre de forma linear. Ela se materializa de formas diversas em função de suas especificidades, como a faixa etária que atende, e o período de dez a doze horas de funcionamento. Assim, a forma como o tempo e o espaço da creche estão organizados exige que as crianças sejam tratadas mais como sujeito-aluno do que como sujeito-criança. (…) Foi possível perceber que esta forma de organização é

[4] A Dissertação de Curso de Pós-graduação Stricto-sensu apresentou o título: "O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina" e foi defendida junto ao PPPGED da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC , em 1998.

> inadequada para o atendimento das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos em instituições educativas. Esta inadequação manifesta-se nas ações e reações das crianças expressadas por movimentos de ruptura, acomodação e resistência, frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia da creche". (Batista, 1998; p. 25)

Com o intuito de verificar a qualidade de serviços prestados em creches, Lordelo (1998) construiu um instrumento para avaliar as categorias de comportamento dos adultos visando identificar crenças e atitudes em relação às creches, articulando-as com as práticas reais dos adultos no exercício de suas funções pedagógicas, e conclui que até aqui o papel prevalecente do adulto é apenas o de dar suporte às necessidades físicas imediatas das crianças. Finalizando o estudo, Lordelo (1998) ressalta que o conceito de creche como instituição assistencialista ainda está fortemente presente, e destaca os modelos implícitos presentes nessas instituições, independentemente se públicos ou privados, como um forte impedimento para elevar a qualidade dos serviços e do atendimento neles fornecidos às crianças pequenas. Neste sentido, mostramos no Quadro I uma constatação do que é referido pelo autor a partir de uma comparação

**Quadro I** - Comparação função desempenhada na creche

| | *Primeira posição* | *Segunda posição* | *Terceira posição* |
|---|---|---|---|
| Limpeza | Higiene | Tratamento carinhoso | Alimentação |
| Professora | Organização | Nível professores e auxiliares | Higiene |
| Auxiliar | Higiene | Tratamento carinhoso | Alimentação |
| Cozinheira/Lactário | Higiene | Assistência médica | Organização |
| Administração | Higiene/Segurança | Nível professores e auxiliares | Tratamento carinhoso/assistência médica |

Fonte: Lordelo (1998; p. 13)

Evidenciamos que estas iniciativas apontam para a exigência de uma busca da qualidade no atendimento de crianças pequenas em creches, evidenciando a promoção de qualidade nestes ambientes educativos, ressaltando e publicitando aquelas experiências de mais sucesso e resultados positivos. Decorrente destes factos, no Brasil, os estudos como os de Kuhlmann Jr (1998); Machado (2002); Oliveira (2002); os quais destacam a relevância no campo do atendimento as crianças no Brasil, entendidas como fundamentais no seu processo de educação e desenvolvimento, especialmente o das crianças pequenas. Dentre estas preocupações surge a da inclusão da criança como ser social, como protagonista de acções interactivas consigo e com o outro e, principalmente, ressaltando-se a importância e urgência de analisar e possibilitar avanços sobre a qualidade das práticas pedagógicas centradas no atendimento dessas mesmas crianças pequenas.

Nos dados do quadro I podemos verificar que estas acções descritas pelos autores têm a ver com a inclusão da criança como protagonista. Nesta perspectiva, o RCNEI (1998) apresenta algumas informações em conformidade com a teoria histórico-cultural, quando considera a criança um sujeito histórica e social, inserida culturalmente, através da família, na sociedade. A maneira de essa criança relacionar-se com o meio social, sendo modificada e, consequentemente, modificando esse meio, também é uma característica do pensamento de Vygotsky (1989; 1991). Entretanto, a teoria histórico-cultural foi fundamentada nos pressupostos dialético-marxistas através de uma concepção materialista da história. O pensamento de Vygotsky (1989; 1991) é utilizado no documento a partir de uma concepção construtivista junto a outros autores que concebem a construção de conhecimentos através de interacções sociais.

Conforme as proposições de Vygotsky (1989; 1991), a criança é um ser prático e social e é protagonista viva da história, da sociedade e da cultura. Na visão desse autor, o conhecimento é resultado das relações sociais que se estabelecem na mediação dos signos culturais histórica e colectivamente produzidos pelos homens. A linguagem é a consequência mais importante do uso desses signos porque é a responsável pelas relações sociais da criança, sendo considerada uma fonte de conhecimento. Contudo, no lugar da mediação das funções psíquicas por meio de instrumentos psicológicos para o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, o RCNEI (1998) utiliza sempre a expressão interacção, processo segundo o qual, na sua visão, se dá todo o desenvolvimento da criança. O documento utiliza, ainda, as interacções sociais como o centro da formação social demonstrando uma irrelevância em relação à cultura de valor universal, ignorando a importância que ela possui na formação do psiquismo humano.

Para tal, lembramos a explicação de Saviani (1991; p. 21-22), ao dizer:

> "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e colectivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular." (Saviani,1991; p.21-22)

Na tentativa desta descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objectivo descrito pelo autor, no item a seguir, nos reportamos sobre no que consiste esta qualidade e a

sua relevância prática em ambientes educativos da infância (naturais e/ou planejados), levando em consideração a ecologia do desenvolvimento humano e suas especificidades, a partir de uma retrospectiva histórica da trajectória das creches no Brasil, especificamente no município de Curitiba, verificando se as creches e os componentes desta rede de educação infantil municipal entendem que estas instituições podem e devem dizer respeito ao conhecimento elaborado e não apenas ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, conforme observamos na literatura até aqui referenciada.

## 2.1. Qualidade nas creches: relato de uma trajectória no Município de Curitiba

Como já analisamos, foi a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 que os Estados e Municípios brasileiros tiveram que elaborar propostas pedagógicas para concretizar o estipulado pela nova lei educacional. No Estado do Paraná, particularmente, destacamos algumas particularidades que demonstram a estreita relação entre o sistema público e o sistema privado de educação, como descreveu Cerisara (2002). A autora revelou que o processo de integração das Instituições de Educação Infantil aos sistemas oficiais de ensino foi efectivado de forma lenta e gradativa indicando que grande parte das creches existentes permanecia vinculada apenas às Secretarias da Assistência Social:

> "Em Julho de 2000, o Governo Federal apresenta a Portaria n 2.854, da Secretaria de Assistência Social. Qual o teor desta portaria? Indicar que, enquanto atendimento as crianças pequenas não forem de responsabilidade das secretarias de Educação (e sem financiamento não será nunca!), os programas de assistência Social permanecerão recebendo financiamento para a manutenção deste atendimento. Ou seja, fica evidente que, apesar de a LDBEN proclamar que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, os recursos necessários para a implantação de uma "pedagogia da Educação Infantil" nas instituições educativas continuarão na assistência social cujo trabalho tem historicamente, no Brasil se baseado em uma "concepção assistencialista" de atendimento". (Cerisara, 2002; p. 331)

Esse contexto denota aquilo que se vivenciou no Estado Paraná, ou seja, um período de transição que requereu acções compartilhadas em regime de colaboração entre o Estado e seus cerca de trezentos e noventa e nove (399) Municípios. Já na actualidade, esta realidade é que as creches passaram a ser de responsabilidade dos governos municipais neste Estado. Em relação à dimensão da oferta do atendimento, nas diferentes instâncias legais, os dados do Censo Escolar de 2009 expressam que há cerca de 87.835 (oitenta e sete mil, oitocentos e trinta e cinco) crianças matriculadas em creches e 135.698 em pré-escolas[5]. A maior parte dessas

[5] Instituições que atendem crianças dos 0 (zero) aos 6 (seis) anos de idade.

crianças encontra-se nas Instituições de Educação Infantil Municipais, denominados na maioria dos municípios como Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.

Para compreender a trajectória destas instituições no Estado do Paraná, primeiramente citamos o artigo 8 da proposta pedagógica da Deliberação n. 02, de 2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE/Paraná) na qual descrevem-se as normas e os princípios para a educação infantil no sistema de ensino do Paraná:

> *"Art. 8.° - O trabalho educativo deve propiciar:*
> *I - a constituição de conhecimentos e valores pela e com a criança;*
> *II - o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, não havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;*
> *III - o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem importantes a serem utilizadas com a criança, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo;*
> *IV - observar, respeitar e preservar a natureza;*
> *V - estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural".*

Percebemos que estas alíneas condizem com os demais descritos nos documentos oficiais nacionais já citados. É relevante, neste sentido, retomar acções desenvolvidas com a participação dos poderes públicos estadual e/ou municipais, envolvendo profissionais que actuaram com projectos de educação infantil. É evidente que outras experiências com projectos para a Educação Infantil ocorreram antes e paralelamente, no entanto, as mesmas não foram divulgadas de forma ampla. Com base no acesso aos registos institucionais disponíveis na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/Paraná) e considerando a visibilidade alcançada, é possível destacar as seguintes propostas de currículo que perpassaram a efectivação de proposições educacionais no decorrer dos anos de 1980 a 1990:

- Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná;
- Projecto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar;
- Projecto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil.

Para melhor compreendermos o Projecto Araucária foi um programa de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que surgiu em 1985 com o objectivo de efectivar um espaço de educação infantil voltado para o desenvolvimento da criança e para a ampliação de seus conhecimentos, sendo este documento uma alternativa da organização de creches. As acções direccionaram à implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, em escolas municipais e espaços alternativos existentes na comunidade e cedidos pelas instituições participantes. A avaliação dos resultados evidenciou a capacitação de recursos humanos como condição essencial à garantia de qualidade do

atendimento pedagógico oferecido às crianças. Tal projecto transformou-se num Centro de Apoio ao pré-escolar desenvolvendo acções como cursos, desenvolvimento e aplicação de materiais didácticos.

Já o Projecto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil, vem a partir da urgência em integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras – que convivem neste país continental com profissionais que dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos, desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais. Kishimoto (1999) disse que historicamente essa formação vinha sendo ofertada pelos Cursos de Pedagogia e o exercício profissional, estendido aos Cursos de Magistério, de nível médio e a leigos. As estatísticas demonstraram em 1998 a precariedade da formação profissional nesse nível de ensino, como podemos ver nos Quadros II e III.

**Quadro II** – Formação de professores de pré-escola no Brasil em 1998

| *Unidade da Federação* | *Total* | *Fundamental Incompleto* | *Fundamental Completo* | *Médio Completo* | *Superior Completo* |
|---|---|---|---|---|---|
| Brasil | 219.593 | 13.474 | 15.984 | 146.205 | 43.930 |
| % | 100% | 6.13% | 7.27% | 66.57% | 20% |

Fonte: Brasil-MEC (1999; p. 96)

**Quadro III** – Formação de professores em classes de alfabetização em 1998

| *Unidade da Federação* | *Total* | *Fundamental Incompleto* | *Fundamental Completo* | *Médio Completo* | *Superior Completo* |
|---|---|---|---|---|---|
| Brasil | 46.126 | 7.107 | 6.059 | 28.743 | 4.217 |
| % | 100% | 15,4% | 13,13% | 62,31% | 9,14% |

Fonte: Brasil-MEC (1999; p. 98)

Cabe ressaltar que experiências inovadoras ocorridas no Estado do Paraná se espelharam nas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, capital do estado do Paraná – (SME), tendo em vista que esta foi pioneira nos projectos e movimentos que envolviam uma pedagogia da Educação Infantil. Decorrente a isto tem-se uma trajectória da Educação Infantil no Estado do Paraná e no Município de Curitiba, como complementares.

No Estado do Paraná a organização curricular objectivava, em primeiro plano, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) [6] . Na busca de efectivar essa proposta foram realizados estudos e cursos de actualização e assessoramento aos professores para rever a concepção de educação, os conteúdos, as metodologias e as modalidades e formas de avaliação, visando à reorganização pedagógica da escola pública paranaense.

O desenvolvimento dessas acções em creches e pré-escolas foi garantido por meio de convénios entre as Prefeituras Municipais e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), ainda responsável pelo funcionamento de muitas dessas creches e pré-escolas em diversos municípios do Estado, como demonstrado no anexo I deste relatório de pesquisa.

A história de proposições para a Educação Infantil no Estado do Paraná não se iniciou recentemente, como já se pode constatar. Contudo, a questão do desenvolvimento integral e do aprendizado da criança pequena, tida como um ser social e já provido de cidadania era ainda pouco desenvolvida na prática. Entendemos, pois, que a partir da reorganização da SEED em 2003 fez que se firmasse o propósito de formulação de políticas públicas para a Educação Infantil paramente, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ou seja, tratar a questão entendendo que a criança já aprende desde esta etapa escolar.

A reorganização da SEED constituiu-se na composição de uma equipe específica voltada para actuar na elaboração de orientações pedagógicas para as instituições educativas de Educação Infantil, abordando temas como: políticas públicas para a infância, legislação para Educação Infantil, organização dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas. Esse trabalho visou estabelecer uma parceria entre o Estado e os Municípios paranaenses na busca de melhoria para o atendimento das crianças de creches nos sistemas públicos de ensino, o que já se delineava como responsabilidade das Secretarias Municipais e/ou dos Departamentos Municipais de Educação.

No município de Curitiba, os CMEIs consistem actualmente em creches com horário de atendimento na modalidade de atendimento integral e com turmas conforme descrito no apêndice II desta pesquisa. Nestes, as actividades pedagógicas são, segundo descrição das Orientações Pedagógico-administrativas da SME-Curitiba (2001), específicas por turmas que contemplam as necessidades específicas de cada nível, integrando as acções de "cuidar e

[6] Processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas séries iniciais, objectivando diminuir a evasão e a reprovação excessiva dessas séries, é que se propôs a reorganização da escola Pública de 1º Grau (Ensino Fundamental) do Estado do Paraná. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SEED), preocupada em redefinir a qualidade do Ensino Público do Estado, empenhou-se na reorganização do ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental), a partir da alfabetização, com a implantação do que se denominou Ciclo Básico de Alfabetização 'CBA'.(Iurk, 2002; p. 108)

educar". Entre as principais características do trabalho pedagógico dos referidos CMEIs está o brincar como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, destacando-se entre as actividades educativas previstas como estimulação essencial, massagem, jogos integrativos, literatura, expressão artística (música, dança, artes plásticas e teatro) e noções de língua portuguesa e de matemática.

Para melhor compreendermos como se dão estas actividades nas creches municipais, elencamos a seguir os principais itens da proposta pedagógica para cada turma de acordo com tais orientações.

### 2.1.1.Proposta pedagógica para cada turma

Berçário:

Acção educativa visa garantir um diálogo efectivo e segurança para que os bebes adquiram autoconfiança para alcançar os objectivos, andar, falar, explorar e conhecer o mundo a sua volta. Cada acção dentro da rotina (alimentação, banho, troca de fralda, contactos com objectos e brinquedos, banho de sol, massagem, cantigas, histórias, músicas, entre outros) é uma oportunidade de relação e comunicação entre os bebes e os educadores. È a partir destas interacções que os bebes vão construindo a própria consciência corporal e ou identidade. È importante ressaltar que a rotina prevê uma sequência de acções no sentido de organizar o trabalho dos educadores, mas os bebes demonstram o tempo todo que necessitam de atenção e cuidados. Por isso, é fundamental o educador estar atento as formas de comunicação dos bebes que, nesta fase do desenvolvimento se expressam corporalmente pelo olhar, gesto, choro, sorriso entre outros.

Somente com uma observação atenta e cuidadosa o educador terá condições de respeitar cada bebe, no sentido de não interromper momentos de prazer, dos quais ele esteja vivendo e de oferecer oportunidades para conquistar aos poucos, princípios de independência e autonomia.

Maternais:

A acção educativa é a de dar continuidade ao trabalho proposto nos berçários, principalmente quando a postura do educador na observação e de respeito as necessidades das crianças, pois elas precisam de espaço para correr e brincar, estar em contacto com a natureza e alimentar a curiosidade de explorar e conhecer o mundo em que vive.

A medida que as crianças interessam-se, o educador poderá incentivá-los no conhecimento de diferentes materiais, como tinta, massa de modelar, brincadeiras com água e areia, ampliando suas possibilidades de expressão.

O jogo espontâneo ganha espaço nas sessões de jogo interactivo em que as crianças, com limites, criam brincadeiras, escolhendo objectos e amigos para brincar (Curitiba, 1997; p. 52 -53).

Outras propostas como casinha de bonecas, jogos de construção, literatura, artes plásticas entre outras são organizadas nos cantinhos (Curitiba, 2000; p.24-26). Dando oportunidades as crianças de escolha e de agrupamento por interesse. Essa forma de organização do ambiente promove um envolvimento das crianças nas actividades, requisitando menos a tenção do educador. Nesses cantinhos, as crianças aprendem aos poucos, a manter o ambiente organizado e a respeitar o espaço de outro para brincar, conquistando progressivo grau de autonomia.

Atenção e cuidados de higiene, nutrição e segurança são importantes, assim como outras actividades que envolvem desenho, pintura, literatura, música, passeio e jogos que compõem a rotina das crianças.

Jardins:

O conhecimento da própria criança, suas relações familiares e o CMEI são o ponto de partida para exploração de novos conhecimentos pelas crianças, relacionados a vida em grupos, como: meios de transporte, de comunicação, meio ambiente e outros.

A acção pedagógica continua baseada em situações lúdicas, incluindo pesquisas passeios, entrevistas, visitas, de modo que as crianças participem activamente da construção de conhecimento. Actividades envolvendo a escrita do nome das crianças são ampliadas para experiências de elaboração de textos colectivos, em que o educador registar as ideias do grupo, trabalho com receitas culinárias, rótulos e embalagens, bulas de medicamento, bilhetes e convites são algumas das situações do contexto das crianças que contribuem para que tenham um contacto significativo e compreendam a importância da leitura e da escrita para as suas vidas.

Esta intenção de trabalho se afirma também no conhecimento numérico pelas crianças abrangendo experiências e envolvendo noções de medidas além da percepção de si mesmo, no espaço em relação aos objectos e sua percepção de si mesmo no espaço em relação aos objectos e sua representação.

As propostas de actividades diversificadas contribuem para as experiências de escolha individuais e colectivas, promovendo a independência das crianças. A ampliação de seu conhecimento e de suas interpretações interpessoais, com a colaboração dos educadores.

As possibilidades de expressão das crianças são intensificadas com a literatura, dança, artes plásticas, teatro, música e propostas extracurriculares que os CMEIs podem providenciar. No período contrário ao do funcionamento das turmas de Jardim II, que atendem crianças de até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, e do jardim III, que atendem crianças de até 6 (seis) anos e onze meses, que são conduzidas por educadores, as crianças contam com professores, por meio de convénios estabelecidos entre a secretaria municipal da criança e a Secretaria Municipal de Educação.

Para a adequação do currículo orientado no CMEI no período em que actuam os educadores responsáveis por estas turmas, desenvolvem-se actividades de literatura, artes, jogos e brincadeiras, que são planejados sobre orientação da equipe de supervisores dos Núcleos Regionais.

A avaliação da aplicação da metodologia de educação infantil orientada nos CMEIS ocorre de maneira contínua e de diferentes maneiras:

- Nos assessoramentos conduzidos pela equipe de supervisores por meio do depoimento e registo dos professores.
- Por meio do das fichas de acompanhamento do desenvolvimento infantil.
- Por meio de relatórios mensais expeditos por supervisores.
- Por meio de pesquisa de opinião realizada com os pais sobre o trabalho educativo
- Com o levantamento de dados acerca do trabalho pedagógico, envolvendo todos os profissionais de Educação Infantil.

A avaliação do trabalho pedagógico realizada nos CMEIs evidencia limitações presentes nos olhares lançados sobre estes ambientes educativos, onde ainda não são contempladas, neste processo avaliativo, todas as dimensões presentes em um CMEI, tais como: relação professor aluno, móveis a disposição das crianças, trabalho com a linguagem oral, entre outros aspectos determinantes para um efectivo trabalho educativo com a qualidade necessária ao adequado desenvolvimento das crianças pequenas. Desta forma, constata-se a necessidade de um instrumento de avaliação mais objectivo que permita realizar uma leitura ampla e coerente deste ambiente educativo por meio da aplicação de uma escala de avaliação que permita avaliar de forma englobante tais ambientes.

Como forma de avaliar os espaços e ambientes físicos destinados ao trabalho pedagógico com crianças destas faixas etárias, de 0 (zero) a 3 (três) anos, sugere-se a aplicação da escala SVANI, a qual será devidamente esplanada nos próximos itens deste relatório dissertativo, entendida como adequada as avaliações destes contextos de ensino.

A metodologia da educação infantil orientada nos CMEIs tem como objectivos assegurar a melhoria da qualidade no atendimento as crianças nas faixas etárias de frequência às creches e pré-escolas.

Podemos relacionar as características destas creches através dos estudos de Oliveira (2002) e Machado (2002), onde estes dizem que o educador precisa ter sensibilidade para perceber o estilo e o ritmo de aprender de cada criança; como as mesmas ocupam o espaço físico, como são estimuladas a examinar, explorar e construir significações.

Torna-se, pois, relevante uma pesquisa mais aprofundada dos itens relatados pelos autores, tentando perceber como são feitas as mediações de aprendizagens pelos adultos com quem convive, já que no cenário das orientações da SME fala-se demasiado sobre as interacções criança-criança e adulto-criança e o ambiente propício para tais. Questão esta que vem ao encontro com os estudos sobre qualidade dos cuidados para a infância e a sua influência no desenvolvimento das crianças, os quais fundamentam-se no modelo ecológico do desenvolvimento humano (Pessanha, 2008).

E nestas perspectivas, que para o melhor entendimento da qualidade desta interacção, julgamos necessário explicitar a influência da qualidade dos contextos de socialização, tal como é feito no item 3 deste capítulo.

# 3. Qualidade na Educação Infantil e a ecologia do desenvolvimento humano

Durante toda a vida, e especialmente nas fases iniciais, o desenvolvimento humano passa por processos de interacção recíproca entre um organismo humano biopsicológico activo e as pessoas objectos e símbolos em seu ambiente imediato. Para ser efectiva, a interacção deve ocorrer sobre uma base bastante regular ao longo de períodos extensos de tempo. Essas formas duradouras de interacção nos ambientes imediatos são identificadas como processos proximais. Exemplos de padrões duradouros de processos proximais são encontrados em actividades conjuntas, brincadeira solitária ou em grupo, leitura, aprendizagem de novas habilidades, estudo, actividades desportivas. Os processos proximais de interacção entre o indivíduo e seus ambientes operam no tempo e constituem os mecanismos primários do desenvolvimento humano.

Nas últimas décadas do século XX e ao início do século XXI, a concepção de criança sofreu significativas mudanças sendo que na concepção actual ela é considerada como um sujeito completo, pleno de direitos e entendida como um cidadão já existente e não mais como era vista até períodos recentes, ou seja, como um ser em potencialidade, ou como um 'vir a ser'. Diante deste novo paradigma de entendimento sobre a criança a atenção para a realidade infantil é um dos aspectos peculiares da cultura brasileira, sendo este fortemente estimulado pelas políticas mundiais que se delineiam desde as reformas educativas da década de 1990.

A redescoberta da infância pela sociedade contemporânea fez com que diversos autores repensassem a função da escola e das acções educativas formais voltadas para tal faixa etária, destacando-se estudos como de Pessanha (2008) e Faria (2007). Estes autores relatam que isto ocorreu não só por razões sociais, mas também pela difusão das epistemologias educativas que se apoiam em modelos de desenvolvimento que consideram as dimensões sociais e culturais, aliadas às dimensões biológicas e motivacionais da criança.

Destacam-se nesta perspectiva teórica os estudos sobre a influência da dimensão social e cultural no desenvolvimento dos sujeitos, propostos por Vygotsky (1991), o qual enfatizou que os aspectos culturais são internalizados e, com isto, o ser humano se desenvolve em consonância ao meio em que está inserido e que este meio está carregado de significados, ideologias, história e cultura.

Entre as partes mais conhecidas da obra vigotskiana, elaborada em seu curto espaço de vida (1896-1934), a convergência se dá sobre os aspectos da criação e da influência da cultura

no desenvolvimento do sujeito. Embora a muitos educadores e professores ainda o interesse se defina pelos aspectos do desenvolvimento intelectual dos sujeitos, é inegável o contributo de Vygostsky ao atribuir um papel preponderante nesse desenvolvimento as relações sociais e com a cultura do ambiente onde vivem estes sujeitos.

Lembramos ainda as directrizes teóricas do autor citado, em suas considerações sobre o facto de que o conhecimento, marcado pela cultura consiste num conjunto de significados que, historicamente, a humanidade vai imprimindo na sua produção; são esses significados que vão construindo e constituindo a consciência do homem.

Cabe ressaltar, conforme Castorina *et al* (2002) que, apesar do desenvolvimento se dar de "fora para dentro", tudo que vem de fora não é aceito mecanicamente pelo sujeito, pois está comparando, contrastando, contestando aquilo que lhe é dirigido; sendo desta maneira que o ser humano vai transformando em conhecimento as informações obtidas em seu viver quotidiano.

Desta forma, falar da cultura da infância significa não considerar as concepções descontextualizadas de desenvolvimento que absolutizam a infância, reduzindo-a a fases do desenvolvimento biológico. Assim, entendemos que se deve levar em conta que a criança é um sujeito eminentemente inserido num habitat de tradições, de valores, de conceitos e de relações. Para uma mais adequada compreensão de tal afirmação, seguimos a terminologia adoptada, dentre outros autores, por D'Odorico (1990), destacando seja ela entendida como: dimensão ecológica do seu desenvolvimento. Pelo termo *ecologia* se entende o estudo das relações que os organismos vivos têm uns com os outros e com o seu ambiente, diz D'Odorico (1990; p.35).

Pensar e ver o mundo ecologicamente significa abrir nossas percepções para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso (Pessanha, 2008). Nesse mundo existem muitos vectores em constante e mutante interacção que contribuem incessantemente para o nosso desenvolvimento psicológico. Buscar conhecimentos sobre a relação homem/ambiente, contextualizar suas perspectivas de interacções/transacções e reflectir sobre as possibilidades de desenvolvimento saudável requerem a compreensão de um ser humano inserido em diferentes ambientes proximais e distais. Sendo assim, Bronfenbrenner (1996) nos ajudou a ver e pensar o mundo a partir de um referencial teórico definido inicialmente a partir da forma como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente (Bronfenbrenner, 1996; p. 5). O autor citado considera que o meio ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas encaixadas, representando os diferentes meios em que o indivíduo transita de forma directa ou indirecta. Estes ambientes actuam como sistemas de influência na construção das suas identidades. Nesta abordagem,

todos os ambientes estão inter-relacionados e o importante é a maneira como a pessoa percebe os ambientes e interage dentro deles e com eles.

A pessoa é uma entidade em crescimento e está se desenvolvendo constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita. Bronfenbrenner (1996) define que o meio ambiente não se limita a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos. É relevante apontar no conceito de meio ambiente a visão sistémica, em que todos os elementos envolvidos no contexto quotidiano do indivíduo em desenvolvimento são importantes. Muitas pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação foram realizadas fora do contexto, buscando reproduzir situações artificiais em laboratório; porém, para se estudar o indivíduo em desenvolvimento é preciso apreender seu contexto, suas actividades quotidianas, e compreender suas percepções. Com base nestas ideia na investigação ecológica as propriedades do sujeito e do meio, as estruturas ambientais e os processos que ocorrem nelas e entre elas, devem ser vistos como interdependentes e analisados de forma sistêmica.

Para uma melhor compreensão deste dinamismo apresentaremos alguns conceitos da abordagem ecológica de desenvolvimento humano, que incluem primeiramente os contextos de desenvolvimento e o meio ambiente ecológico. Conforme Bronfenbrenner (1996), os sistemas que compõem e organizam o meio ambiente constituem-se pelo encaixe de estruturas concêntricas denominadas microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que compreendem, além do comportamento dos indivíduos, as conexões entre outras pessoas, a natureza dos vínculos e a influência directa ou indirecta sobre a pessoa em desenvolvimento nos contextos em que ela habita e actua de forma activa. O microssistema se refere aos ambientes em que a pessoa convive mais directamente, como a família, a escola ou o ambiente de trabalho. O mesossistema representa as inter-relações existentes entre dois ou mais ambientes (microssistemas) em que a pessoa participa de forma activa. O exossistema caracteriza-se por um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa como um participante activo, mas que exercem ou sofrem influência de eventos que acontecem no ambiente imediato em que a pessoa actua. O macrossistema se compõe de valores culturais, crenças, aspectos históricos, sociais, ideológicos que afitam os outros sistemas, caracterizando padrões generalizados e determinando propriedades específicas dos exo, meso e microssistemas.

Com estes estudos Bronfenbrenner (1996) expandiu a visão sobre ecologia e meio ambiente, comummente pensada apenas na área das ciências naturais.

Pessanha (2008) lembra que a família, micro, é um dos núcleos mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos, é de extrema importância atentar para as relações existentes entre as crianças e os adultos que as rodeiam no ambiente familiar. Que tipo de indivíduo se forma em famílias em que não há tempo para o diálogo ou para actividades em conjunto? A palavra-chave é oportunidade. Oportunidade para muitas interacções ou "interacionamentos", conforme propõem Pessanha (2008).

Bronfenbrenner (1986; p. 311) diz, neste aspecto:

> "(...)La situazione ambientale di gruppo é in grado di incrementare lo sviluppo di competenze cognitive culturali nei bambini piccoli nella misura in cui gli educatori é il personale della scuola dell'a infanzia, nel loro interazione con essi, esibiscono comportamenti ch stimolano , sostengono e incoraggiano attivitá centrate su un compito."

Na vida em família, é preciso oportunizar que a criança veja mais do que televisão, pois segundo Bronfenbrenner (1996), a televisão tem origem em fontes externas que constituem parte do exossistema, por isso reproduzem ideias, disseminam ideologias e modos de vida (macrossistema), podendo ser responsável pelo isolamento da criança de contactos significativos com outras crianças e adultos. Para o autor da abordagem ecológica, é importante que o indivíduo participe e interaja nos mais variados contextos, o que intensifica seu desenvolvimento, permitindo que se desenvolvam novas competências cognitivas e sociais. Além disso, a comunicação entre os ambientes é de extrema importância e é uma importante dimensão do mesossistema:

> "O potencial desenvolvimental da participação em múltiplos ambientes varia directamente com a facilidade e extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes... é de crucial importância a inclusão da família na rede de comunicação, por exemplo, o desenvolvimento da criança tanto na família quanto na escola é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direções." (Bronfenbrenner, 1996; p.167)

Contudo, se a comunicação e a integração entre ambientes comuns à pessoa em desenvolvimento são um factor estimulante ao crescimento psicológico, podemos pensar as influências da desconexão actual entre a escola e a família. Nossas experiências no trabalho com escolas em seus diversos níveis e modalidades de oferta e gerenciamento, público ou privado, ilustram a deficiência na comunicação inter-ambientes. Neste espaço de integração entre segmentos tão importantes, não se tem contacto com pais ou responsáveis, pois este espaço de diálogo não existe dentro da escola a não ser nos dias de entrega de avaliações.

Considerar o mesossistema como escola e família significa ponderar elementos essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, pois tanto a família como a escola são

ambientes formadores de atitudes, opiniões, valores, crenças e ideologias. Nos dias actuais, a escola tem sido cada vez mais responsável pela educação de valores fundamentais e condutas pro-sociais como amor, solidariedade, compaixão, respeito ao próximo e ao ambiente. Essa mesma escola parece não estar preparada para uma educação integral e sistémica, pois sua estrutura fragmentada e impessoal não lhe permite pensar ecologicamente o desenvolvimento humano e sua responsabilidade e compromisso com esta questão.

Os professores dificilmente terão experimentado uma vivência diferente daquela que reproduzem, e revelam uma necessidade de reflexão e aprendizado de novas práticas educativas, construídas de forma colectiva. Pensando maior e retornando à estrutura social actual, percebe-se que estes problemas reflectem um sistema mais amplo, que comanda comportamentos, pensamentos e tomadas de decisão. No nível do macrossistema está um projecto de civilização moderna do qual ainda sofremos fortes consequências. Em um projecto em que a ciência, calcada na razão, responde a todas as questões da humanidade, a sensibilidade é considerada supérflua. Foi criada uma nova natureza, a natureza humana, que precisa se distanciar do grotesco mundo natural, demonstrar superioridade. Com a modernidade o homem passa a ser o centro do universo, comandando e guiando a carruagem dos tempos. Muitas glórias se têm deste processo civilizador, mas também muitas desgraças, pois se construiu uma mentalidade individualista e antropocêntrica. Se nada impõe limites à humanidade, se tudo se torna possível, até recriar a própria espécie, não há muito de que se espantar em alguns comportamentos da sociedade pós-moderna. Com essa ideia de civilização surge a educação, responsável pela adequação das pessoas a este projecto social.

Vivemos a era em que tudo é possível; a era do individualismo, da violência e da apatia. A média é responsável pela banalização da vida, pois assistir a uma chacina no telejornal tornou-se comum. Ninguém mais se choca com assassinatos e tragédias, desde que suas vidas estejam fora desses problemas. Tudo é facilmente produzido, o terrorismo e a guerra são exemplos, como se a humanidade já não tivesse presenciado o suficiente nas duas grandes guerras mundiais.

Estamos vivendo um período de transição e mudança de valores, mas não podemos deixar de analisar que valores estão emergindo dessa nova sociedade pós-moderna: a descartabilidade? A apatia? A desigualdade? A arrogância? Frente a um colapso socioambiental, que surge como uma bomba-relógio pronta para ser detonada, é essencial a convergência de ideias e acções para a solução dos problemas, ainda que no nível quotidiano das pessoas. A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) nos alerta para a importância do

contexto no desenvolvimento humano afasta-nos das concepções inatistas e nos mostra o conjunto de energias e vectores que influenciam e constituem novos indivíduos, aqueles que, como nós, são responsáveis pelo futuro da humanidade. Compreendendo os contextos, do micro ao macrossistema e identificando os principais vetores responsáveis pela construção dos indivíduos é possível intervir na esfera das políticas públicas e proporcionar oportunidades de participação da comunidade na tomada de decisões e na solução de problemas socioambientais. Este é um processo lento que necessita da intervenção dos mais variados meios, especialmente da média, tão presente no quotidiano da maioria da população.

Neste aspecto (2008), diz que o desenvolvimento humano é concebido como produto de quatro componentes e das relações entre elas: processo, pessoa, contexto e tempo. Para melhor compreender o que esta autora nos coloca descrevemos a seguir a Scala SVANI a qual contempla estas relações como fundamentais para avaliar a qualidade no quotidiano das creches.

## 3.1. Instrumento para avaliar a qualidade: Scala per la Valutazione Dell` Asilo Nido – SVANI

A descrição deste tópico é feita a partir da leitura da adaptação da escala de avaliação de Ferrari e Livraghi (1997).

### 3.1.1. Histórico da origem da Scala ITERS - SVANI

Nos Estados Unidos estudou-se por muitos anos ambientes educativos da primeira infância (crianças de 0 a 3 anos) e da segunda infância (crianças de 3 a 6 anos). Decorrente destes estudos, Harms, Cryer e Clifford (1990) elaboraram um instrumento para avaliar objetivamente estes ambientes educativos, denominado: *Infant/Todler Environment Rating Scale* – ITERS. A escala ITERS tem como objectivo precípuo avaliar a qualidade de um ambiente educativo de Educação Infantil destinado ao atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Tal escala foi construída para desenhar um quadro complexo sobre a qualidade do atendimento dispensado a grupos destas crianças. Assim sendo, esta escala avaliativa visa traçar um perfil de cada classe de Educação Infantil, permitindo desta forma confrontar os índices encontrados entre estas classes.

Do outro lado do oceano, a Comissão da Comunidade Européia (CEE) traçou um panorama do empenho e das reflexões sobre os serviços de Educação Infantil, estimulando assim a tarefa de elaborar instrumentos de avaliação para estes serviços.

Na Itália, Mônica Ferrari e Antoni Gariboldi (1994) motivados pela repercussão da aplicação das escalas ITERS nos Estados Unidos, realizaram a adaptação destes instrumentos para o sistema de ensino italiano, denominando-a de *Scala per Valutazione dell´ Asilo Nido* – SVANI – a qual consiste em uma escala de avaliação de qualidade em ambientes educativos para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, que permite avaliar a qualidade dos serviços educativos ofertados nesses ambientes escolares de educação da primeira infância.

### 3.1.2.Exemplos de adaptações da ITERS no contexto brasileiro

Devido a carência de instrumentos de avaliação de qualidade de ambientes educativos que atendem crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, um grupo de pesquisa (Furtado e Campos de Carvalho, 2000; Oliveira, Furtado, Souza e Campos de Carvalho 2003), foram desenvolvidos estudos sobre a adequação da escala norte-americana ITERS (Harms, Cryer e Clifford, 1990), para o contexto brasileiro, a qual foi aplicada em turmas de creche da cidade de Ribeirão Preto (SP). Para isto, foi realizada uma tradução da ITERS para a língua portuguesa, com adequação de alguns termos, logo seguiu-se a análise da precisão do instrumento como satisfatória. Os resultados deste estudo apontaram para a adequabilidade do instrumento em avaliar creches de Ribeirão Preto (SP). As pesquisas citadas mostraram a utilidade das escalas para apontar aspectos deficitários e a necessidade de se realizar intervenções nas instituições de educação infantil, tendo em vista que, muitas delas, não apresentam condições básicas de funcionamento.

Campos de Carvalho (2003) também desenvolveu um projecto inter-institucional objectivando dar continuidade aos estudos anteriores da adequabilidade da ITERS para o contexto sociocultural brasileiro. Este projecto contou com a parceria de quatro (4) pesquisadoras da área de Educação Infantil, de diferentes regiões do Brasil: Santa Catarina (Itajaí), Bahia (Salvador), Pernambuco (Recife) e São Paulo (São Carlos). Estas pesquisadoras puderam colaborar, teórica e empiricamente com o conhecimento sobre o padrão de qualidade em Educação Infantil em tal realidade e contribuir para as discussões sobre princípios de qualidade no atendimento infantil, que ainda têm sido construídos para subsidiar discussões sobre os princípios que devem reger programas de EI em nosso contexto sociocultural.

Nestas investigações foram realizadas adaptações de escalas traduzidas para a língua portuguesa (realizada pela Universidade do Porto, Portugal) (Bairrão, 1997), sendo alguns termos modificados, por serem mais apropriados a nossa cultura.

Enfatizamos que na presente pesquisa optou-se por usar a adaptação Italiana da ITERS denominada SVANI, elaborada por Mônica Ferrari e Antoni Gariboldi (1994), tendo em vista os factores que seguem:

- A avaliação nas instituições italianas está voltada para o aprimoramento da qualidade do serviço, isto é "relacionada a sistemas, escolas, projectos" e não "para a verificação do aproveitamento dos alunos ou para a verificação dos comportamentos das crianças" – "avaliar, portanto, menos os resultados e mais os processos e o contexto educativo na sua complexidade" (Gallardini, 1996; p. 03). A comunicação garante a interface com a sociedade mais ampla, o arejamento, a abertura. Todos os actores sociais acedem informações, confrontando-as e conscientizando-se das dificuldades e conquistas.
- Dentre os diferentes modelos de programas de atendimento infantil na Europa, o modelo da Itália, mais especificamente da região norte da Itália, conhecido como o Modelo Reggio Emília, é o de maior projecção internacional – sendo referencia na pedagogia da infância.
- Familiaridade da pesquisadora com a língua Italiana e com o contexto italiano de ensino da Educação Infantil, conforme já dito a pesquisadora participou da pesquisa – intervenção sobre a qualidade de Creches tendo como referencia a aplicação da SVANI na região Norte da Itália - Friuli Venezia Giulia.

### 3.1.3.O que é e para que serve

A SVANI é uma escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos visando determinar a qualidade dos cuidados e práticas educativas ofertadas nas Instituições de Educação Infantil. Consiste em uma escala ordinal que consta de 37 (trinta e sete) itens avaliados quantitativamente e agrupados em 7 (sete) subescalas.

Ferrari (2003; p. 21) considera que a escala ordinal é, por si só, um bom analista da qualidade do contexto educativo, pois permite, de fato, enfocar os aspectos excelentes ou mínimos presentes no mesmo contexto relativos a um dado requisito qualitativo da escola e,

portanto, tal modalidade de análise da microssituação faz nascer, frequentemente, uma discussão que, partindo da própria estrutura do instrumento, se estende para uma filosofia de trabalho presente na realidade observada, para o tema dos diversos níveis de qualidade e para o tema das responsabilidades e das tarefas dos professores/educativos com funções diferentes.

Os itens da referida escala – SVANI - permitem analisar alguns elementos-chave da qualidade dos ambientes e dos serviços ofertados em um contexto educativo para a primeira infância. As áreas das quais se agregam os itens colocam em jogo diversos níveis de tarefas, pode-se verificar no apêndice III deste relatório dissertativo.

A escala e as subescalas foram pensadas pelos seus autores Ferrari e Livraghi (1997) para serem aplicadas em cada um dos níveis da creche. Os itens que a compõem estão divididos em 7 (sete) áreas de interesse, sendo elas:

- móveis e materiais à disposição das crianças,
- cuidados de rotina,
- escutar e falar,
- actividades de aprendizagem,
- interacção,
- organização das actividades quotidianas e
- necessidades dos adultos (vide exemplo com a descrição de uma subescala no quadro IV do apêndice deste relatório dissertativo).

### 3.1.4.As sete subescalas da SVANI

Segue breve descrição das 7 subescalas e de seus 37 itens que abordam os aspectos particulares que compõem indicadores de avaliação de ambiente educativo que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

**Subescala 1** – Móveis e materiais à disposição das crianças - abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem-estar das crianças. Compreende as conndições sanitárias e de higiene, descanso e refeições.

- **Item 1**. Móveis para os cuidados de rotina (para comer, dormir, armários para guardar coisas que pertencem as crianças) – indica a necessidade de que estejam previstos um berço para cada criança, cadeirões seguros para o momento da refeição, móveis e equipamentos (mesas cadeiras e estantes) do tamanhão das crianças, mobílias e equipamentos para o local de trocas seguros e funcionais (água quente

corrente), um números suficientes de privadas e pias pequenas para, equipamentos e mobílias que facilitem os cuidados de rotina para os adultos.

- **Item 2**. Móveis para as actividades de aprendizagem – indicam como materiais básicos: mesas e cadeiras do tamanho das crianças, lugares com tapetes, espaços para engatinhar e caminhar, mobílias robustas e seguras, estantes e caixotes, abertos e fechados, para guardar e arrumar os materiais.
- **Item 3**. Relaxamento e ambiente confortável – indicam a necessidade de garantir lugares confortáveis para as brincadeiras das crianças (tapetes, mobílias acolchoadas, almofadas) e áreas íntimas para favorecer o relaxamento e a brincadeira tranquila.
- **Item 4**. Disposição da turma – indica a necessidade de um espaço suficientemente grande que possa ser organizado em áreas reconhecíveis, destinadas a funções específicas (cantinhos de jogos, de almoço, de sono e etc.), delimitadas por mobílias que permitam ao educador a vigilância das diferentes áreas e as crianças interagir em pequenos grupos. Ressalta-se, além disso, que os materiais não fiquem amontoados, mas que sejam organizados por "áreas de interesse" (leitura, musica, jogos de manipulação...) que os materiais sejam variados e atraentes e que permitam uma variedade de actividades de aprendizagem, que as áreas destinadas a passagem entre uma área e outra não interfiram com as diferentes actividades, que as crianças tenham áreas para as brincadeiras de movimento diferente daquelas para as actividades mais tranquilas (livros, musicas, jogos de construção, jogos de manipulação e etc.).
- **Item 5**. Material em exposição – indica a importância de materiais em exposição nos espaços destinados a actividades educativas que despertem nas crianças um sentimento de pertencer ao grupo (fotos e trabalhos de grupo), que constituam memória do que foi realizado por eles (fotografias das crianças, dos pais, de excursões e passeios etc.). Esses materiais devem ser colocados à altura do olhar das crianças.

**Subescala 2** – Cuidados de Rotina. Refere-se as organização do cotidianos considerando os cuidados para com as crianças.

- **Item 6.** Chegada e saída – Os educadores cumprimentam os pais e as crianças na chegada e preparam o momento da despedida. Aproveitam estes momentos para trocar informações sobre o desempenho da criança no dia.

- **Item 7**. Refeições e lanche recomenda-se que o tempo para as refeições e lanches satisfaça as necessidades individuais, que haja um aspecto relacional nos momentos de refeições, principalmente para os lactantes, que a autonomia das crianças seja progressivamente encorajada mas não forçada, que estes momentos sejam vistos como oportunidades de convívio de trocas verbais com adultos e de socialização entre as crianças além de aprendizagens de regras sociais e de bons hábitos alimentares.
- **Item 8**. Soninho – recomenda-se um cuidado especial na preparação para o sono (relaxamento) uma vigilância contínua, uma atenção ao momento do despertar, a personalização do cuidado em relação ao tempo de cada criança bem como suas posições predilectas e brinquedos preferidos.
- **Item 9**. Trocas. Cuidados de higiene - recomenda-se além do respeito às normas de higiene, uma atenção especial a dimensão relacional do momento da troca, o cuidado na gestão do corpo da criança que lembre ao pequeno a ideia de que seu corpo funciona bem, a busca da colaboração com a criança, o apoio progressivo a autonomia referentes aos hábitos corretos de higiene. Até mesmo o momento da troca é pensado como oportunidade de socialização entre as crianças, de conhecimento recíproco e troca verbal como o adulto. Além disso, como situação de aprendizagem (lavar as mãos, vestir-se despir-se, etc.).
- **Item 10**. Limpeza e ordem pessoal das crianças – recomenda-se que, além do cuidado com os aspectos das crianças, que se encoraje a autonomia e a aquisição de hábitos de higiene num clima agradável e de brincadeira, evitando fazer as crianças chorarem, ou fazer por elas quando são capazes de fazer sozinhas.
- **Item 11**. Hábitos de higiene – indicam a importância das boas condições higiénicas que devem ser garantidas aos espaços para as crianças: limpeza das mobílias e dos materiais, da areia e ventilação dos locais.
- **Item 12**. Normas de Higiene – recomenda-se que o educador registe os problemas de saúde relativos às crianças e ministrarão medicamentos somente se tiverem autorização escrita e instruções precisas feitas pelos pais. Os funcionários ajudam os pais a ministrarem os problemas de saúde, fornecendo sugestões de atendimento e comprometendo-se com controlos sanitários da creche.
- **Item 13**. Gestão da segurança – indica a importância das garantias de segurança: protecção das tomadas eléctricas, medicamentos e detergentes mantidos em armários

ou locais fechados, mobílias sem cantos pontiagudos, caminhas e cercadinhos que não sejam perigosos em casos de quedas etc., áreas perigosas protegidas com grades, equipamentos seguros na área externa, plantas não venenosas, ausência de objectos cortantes ou perigosos, equipamentos resistentes, grades, etc.

- **Item 14**. Normas de segurança – indicam a necessidade de procedimentos de controlo anti-incêndio e normas escritas de segurança para eventuais emergências.

**Subescala 3 –** Linguagem oral escutar e falar. Refere-se à forma como os materiais, as actividades e as interacções criança – criança ou criança – educadora são utilizados na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas.

- **Item 15.** Uso informal da linguagem – recomenda-se falar muito com as crianças, mesmos com os menores, e faze-lo não tanto para controlar seu comportamento quanto para interagir e comunicar para escutar as mensagens infantis e para responder estimulando principalmente o jogo verbal, e a exposição de que foi dito pelo pequeno, para privilegiar as interacções face a face, principalmente as voltadas para todo o grupo infantil.
- **Item 16.** Livros e ilustrações – recomenda-se incentivar precocemente as actividades linguísticas com uso de livros, ilustrações, fantoches, voltadas a estimular a capacidade verbal infantil e o gosto pela narração e a invenção de histórias.

**Subescala 4 –** Actividade de aprendizagem - Refere-se às actividades que exercitam a musculatura fina, as quais fazem normalmente apelo à coordenação óculo-motora, sendo por essa razão vulgarmente apelidadas de actividades perceptivo-motoras e, ainda, as actividades de motricidade global, ou seja, aquelas que exercitam a musculatura ampla.

- **Item 17**. Coordenação motora – ressalta a importância de desenvolver nas crianças capacidade de manipulação de objectos pequenos para desenvolver a capacidade manual fina, apresentando-lhes uma variedade de materiais de que os pequenos possam usufruir também de maneira autónoma, e ajudando-os a desenvolver competências específicas.
- **Item 18**. Jogos de movimentos - indica a importância de desenvolver a motricidade global infantil através do uso de equipamentos e materiais para brincadeiras de movimentos, que devem ser variadas em função dos progressos das crianças, a possibilidade de sair ao ar livre, correr, rolar, saltar. Na creche não devem e não podem prevalecer actividades sedentárias e tranquilas e o educador deve poder

oferecer sempre novos desafios ao desejo infantil de testar as próprias capacidades e habilidades corporais.

- **Item 19**. Actividades artísticas – indicam a necessidade de incentivar as capacidades expressivas infantis através da proposta de materiais adequados: papeis, giz de cera, pintura com os dedos, argila, e de apoiar esta capacidades através da valorização das produções infantis e da ajuda que o educador pode durante o desenvolvimento das aprendizagens.
- **Item 20**. Música e movimento – indica a importância de iniciar a criança, ainda muito pequena, na discriminação sonora, no uso lúdico dos sons, no gosto musical através das diversas propostas como a exploração sonora de materiais no uso de instrumentos musicais simples, musicas ajustadas e adequadas a idade escuta de trechos musicais de diferentes géneros, dança ao som de músicas e etc.
- **Item 21**. Cubos e construções - recomenda o desenvolvimento das capacidades construtivas através da proposta de materiais estruturados e não estruturados, que devem ser utilizados também de maneira autónoma, de forma lúdica, com mediação do adulto, que comenta verbalmente as produções infantis e fornece, ele mesmo, exemplo de capacidades construtivas.
- **Item 22**. jogo de faz-de-conta indica a importância de sustentar as capacidades simbólicas espontâneas infantis que se manifestam na dramatização lúdica, através da proposta de materiais e cenários variados e de apoio do educador na brincadeira compartilhada.
- **Item 23**. Jogo com areia e água – recomenda este tipo de actividade e as operações de transferência e simbolização que ela estimula, como actividade significativa e importante para esta faixa etária.
- **Item 24**. Pluralidade Cultural - propõe acções dirigidas ao desenvolvimento na criança da consciência das diferenças: de sexo, etnia, idade, através de actividades que propõe a diversidade como recurso.

**Subescala 5** – Interação. Abrange toda a gama de actividades artísticas como teatro, construção com blocos e de uma maneira geral, todas as actividades que se caracterizam por serem flexíveis, abertas e não fazendo apelo a resposta do tipo certo-errado, permitindo dessa forma às crianças uma variedade de utilizações construtivas dos materiais.

- **Item 25**. Interacção entre as crianças – indica a importância de favorecer as trocas sociais entre pares, prevendo momentos de brincadeira sem autonomia, através do

apoio das interacções positivas, a contenção das negativas a troca verbal com as crianças voltadas ao estímulo de formas de brincadeiras compartilhadas e a valorização das contribuições dos diversos participantes.

- **Item 26**. Interacção adulto-crianças – recomenda um estilo interactivo do adulto com a criança, gentil, afectuoso, acolhedor, pronto para a escuta e para a resposta a mensagem, verbal e não verbal, dando atenção a exigência de cada criança e incentivando interacções personalizadas. Para garantir isto ressalta a importância de figuras de referência que conheçam bem a criança e possam constituir pontos de referências afectivos estáveis.
- **Item 27**. Disciplina – não fazer uso de castigos e proibições para regular o comportamento das crianças, mas sugere um controle constante das dinâmicas de grupo, de maneira que previna os conflitos, contenha as crianças mais agressivas e mantenha um clima sereno.
- **Item 28**. Período de adaptação - a creche deve organizar um momento atento ao inserimento das crianças ao período de transição entre a casa e a creche.Pede-se aos pais que acompanhem as crianças que começam a frequentar a escola no período necessário. Além disto, se explica aos pais a importância deste período e qual é a melhor forma de se comportar para favorecer a adaptação da criança na escola.
- **Item 29**. Inserção - tempo - ressalta a importância de uma gestão do tempo no inserimento em relação ao período de ingresso da criança na escola. Há uma flexibilidade no programa de inserimento para atender as necessidades dos pais.

**Subescala 6** – Organização das atividades. Refere-se à forma como é promovida uma boa auto-imagem nas crianças e à ajuda que lhes é dada com vista ao desenvolvimento de competências de interacção.

- **Item 30**. Horário das Actividade quotidiana - recomenda-se a organização de modo que a rotina seja flexível a actividade das crianças. O programa com as actividades deve ficar exposto para que todos possam ver. Actividades lúdicas e de aprendizagens específicas são previstas durante a rotina.
- **Item 31**. Controle das actividades quotidianas - recomenda-se que os educadores atendam as exigências das crianças no que diz respeito aos momentos do choro, espera e alimentação respondendo prontamente as suas necessidades e resolvendo problemas de forma tranquila. O educador deve ficar atento ao delicado equilíbrio

entre as necessidades que as crianças têm de explorar o mundo sozinho e a ajuda do adulto.

- **Item 32**. Cooperação entre os educadores - recomenda-se trocas de informações entre os educadores sobre os cuidados para com as crianças, As tarefas sejam bem divididas entre os educadores de modo que as interacções são positivas. A escola promove boas interacções entre os funcionários organizando encontros e encorajando-os a frequentar as reuniões profissionais.
- **Item 33**. Disposição para as crianças com necessidades especiais e outras deficiências. Recomenda-se que as crianças com necessidades especiais ou com alguma deficiência sejam envolvidas e actividades com o grande grupo. Os educadores podem adaptar actividades para satisfazer as necessidades específicas destas crianças. Se necessário modificar o ambiente para melhor atende-las. Seguem-se programas planejados com a colaboração de um profissional. Há uma intensa e constante troca de informações entre os educadores, os pais e outros profissionais envolvidos no atendimento a estas crianças.

**Subescala 7** – Necessidades do adulto. Refere-se ao espaço e ao equipamento disponíveis para os adultos-chave, educadoras e pais, avaliando ainda o modo como é dada resposta às necessidades profissionais e de conforto do pessoal. Abrange também o tipo de resposta dada às necessidades dos pais e a promoção das suas competências.

- **Item 34**. Necessidades pessoais do adulto. A creche deve dispor também de espaços para os adultos, como por exemplo, banheiros separados para educadores, sala reservada para uso dos adultos, que possam ser utilizadas como lugar de encontro, de relaxamento para o lanche, de biblioteca e arquivo para a documentação, lugares em que possam realizar entrevistas individuais com os pais, onde possam promover encontros de colegiados e assembleias.
- **Item 35**. Oportunidades de crescimento profissional. Recomenda-se que todos os educadores façam partem de algum programa para actualização profissional. Sugere-se também que tenha uma biblioteca com periódicos livros sobre educação a disposição dos professores e que haja uma reunião pedagógica mensal para organização do trabalho pedagógico.
- **Item 36**. Zona reservada aos encontros dos adultos. Recomenda-se que tenha uma área para os adultos que esta seja disponível a maior parte do tempo. A área

reservada para os adultos seja decorada de modo confortável, e que os adultos sintam-se bem-vindos nestes ambientes.

- **Item 37**. Iniciativas para os pais. Recomenda-se dar informações administrativas para os pais e orientar aos pais sobre como devem educar as crianças. È importante deixar os pais cientes da proposta pedagógica, encorajando-os a participarem das actividades pedagógicas e da avaliação anual em que possam avaliar o programa.

Cada item é apresentado por uma escala ordenada com pontuação de 1 (um) a 7 (sete) abrangendo graus do satisfatório ao excelente.

- **Inadequado** – descreve serviços que não satisfazem as necessidades aos cuidados básicos das crianças.
- **Mínimo** – descreve serviços que atendem as necessidades básicas das crianças.
- **Bom** – descreve condições básicas de atendimento de carácter desenvolvimental.
- **Excelente** – descreve cuidados individualizados e atendimento educativos de alta qualidade (conforme apêndice IV deste trabalho).

Os itens deste instrumento de avaliação oferecem um quadro de avaliação global da qualidade do atendimento dispensado em cada um dos níveis do serviço educativo de uma creche, devido à descrição existente de cada dimensão do ambiente podendo este ambiente ser assim considerado como de qualidade.

Segundo Ferrari e Gariboldi (1994) esta escala é um instrumento eficaz e bem construído, no sentido em que coloca, de modo ordenado, uma variedade de aspectos e de argumentos que podem ser qualitativamente relevantes aos serviços de uma creche, em qualquer situação geográfica.

Além de avaliar, este instrumento permite identificar conteúdos implícitos das acções educativas e fornecer *feedback* sobre formas de indicadores de sustentação imediata aos educadores infantis, onde pontos fracos serão fortalecidos através da reflexão e construção de estratégias de mudança, já que as escalas, além de avaliar, apresentam a descrição do modelo ideal de actuação em cada um dos aspectos apontados.

> "A importância da SVANI **está,** em primeiro lugar na sua estrutura classificatória, que indica diferentes imagens da creche, desde a creche de qualidade insuficiente, incapaz de cuidar da criança, até creche excelente, na qual a autonomia e o bem – estar de cada um são garantidos por uma série de projetos educativos, voltados não apenas aos pequenininhos mas também as relações com as famílias e a promoção da profissão de quem trabalha naquela creche. A SVANI, que define exemplos concretos para cada pontuação diferentes, estimula os observadores internos (educadores de creche) e externos (coordenadores, pesquisadores de alguma forma colocados a uma " distancia" em relação a creche) a um confronto entre aquilo que

> há e convida a discutir sobre aquilo que deveria haver e, também sobre o que se desejaria que houvesse". (Ferrari e Gariboldi; 2004. p.36)

Em **s**uma, a SVANI não serve apenas para exprimir índices numéricos, mas principalmente para indicar, a partir destes índices um caminho com vista a qualidade do contexto educativo de EI em todas as suas dimensões, a ser trilhado em conjunto.

### 3.1.5. Como usar a escala de avaliação – SVANI

O aplicador da escala deverá visitar a instituição de ensino para se familiarizar com o ambiente que será observado, devendo estudar previamente os itens que irá observar. Durante a aplicação das escalas os observadores devem observar uma cópia da escala traduzida e protocolos de registos (em anexo), propostos na escala SVANI para anotações de cada item observado**.** O aplicador observa um grupo de crianças de forma não participativa e, quando necessário, pode realizar uma entrevista aberta com o professor/educador para o esclarecimento de dúvidas em um momento propício.

Consideramos ser necessária muita habilidade para formular perguntas que não ofereçam desconforto ao professor/educador**,** colocando-se perguntas abertas, tais como:

- *Você pode me dizer o que acontece quando as crianças chegam a escola e quando partem?*

Outra forma é de fazer as perguntas directas, evitando julgamentos.

- *Vocês fizeram um curso de primeiros socorros? Quando? Onde?*

Há por parte do observador a escolha de um "escore" em uma escala de 1 (um) a 7 (sete). As dúvidas e outras observações que se fizerem presentes deverão ser anotadas de tal forma que permitam a apresentação de futuros esclarecimentos.

Podemos observar, durante a pesquisa e escrita deste capítulo, dentre outros aspectos, principalmente quais são as necessidades (durante todas as épocas) das crianças da educação infantil. Pensando neste instrumento descrito acima, na Itália desde a década de 1990 foi pensada na organização de um projecto pedagógico para uma creche, o qual contemplasse os direitos das crianças e sua qualidade. Em decorrência desse debate, foram promulgados, no ano de 2002 neste país, programas educativos da primeira infância que previam a concretização de uma natureza educativa no cuidado das crianças desta faixa etária, de forma compartilhada e negociada com todos os actores sociais envolvidos: professores, crianças e pais.

A partir desta exemplificação de trabalho, Bondiolli (2004) refere que tais aspectos podem ser referências para a formulação do Projecto Pedagógico que, segundo a LDBEN 9394/96, do Brasil, conforme já explicitada, exige de cada creche, uma forma de compromisso com a qualidade e a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças.

É a partir desta abordagem que, na elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos ser viável perceber as relações das bases teóricas e documentais até aqui apresentadas com a realidade educacional das creches no Brasil, verificando o quotidiano de instituições de educação infantil e seus projectos pedagógicos, no sentido de avaliar sua qualidade e pertinência e de oferecer algumas sugestões a partir das inferências apresentadas, com vistas a mensurar seus níveis de qualidade. O percurso para tal fim é descrito no próximo capítulo.

## Capítulo II - Metodologia

A pesquisa desenvolvida apresenta um cunho qualitativo, com base em fundamentos teórico-bibliográficos e descritivos em acordo com normas de pesquisa científica e autores estudados para subsidiar suas bases metodológicas, destacando-se entre eles Triviños (1987), Gil (1999), Marconi e Lakatos (2001), Santos (1999), Barros e Lehfeld (2000), Demo (1995), Cervo e Bervian (1983), Pasquali (1998) e Hadji e Baillé (2001), sendo estes entendidos como referências aptas a contribuir com investigações e análises desta natureza. Os autores citados propõem a necessidade de ter em mente o que fazer, como se vai fazer, por que se vai fazer e qual o potencial contributo do trabalho realizado para a realidade investigada. Nesta perspectiva, a pesquisa estrutura-se da seguinte forma:

- Com quem e para quem fazer?

  A pesquisa foi voltada para dois públicos específicos: 1) Creches da Cidade de Curitiba – universo do estudo para o qual foi analisada a viabilidade da aplicação dos estudos realizados neste trabalho; 2) Profissionais da Educação Infantil com vasta experiência em sistemas educacionais municipais e especialistas[7] na área da Educação Infantil – que participaram deste trabalho, não como inquiridas, mas como analistas e julgadoras do conteúdo dos itens da escala SVANI (traduzida e adaptada pela pesquisadora e descrita no item anterior) para uma possível e posterior aplicação da mesma na realidade da rede pública de educação infantil municipal curitibana. Consideramos a participação das mesmas nas análises que realizaram após a leitura dos itens da escala SVANI (traduzida/adaptada) e em conversas informais, realizadas com ambas, com a finalidade de complementar a recolha de dados.

- O que fazer?

  a) Tradução da escala italiana SVANI

  Conforme já foi explicitado no Capítulo I, o instrumento SVANI consiste em uma escala estruturada de observação que permite levantar dados qualitativos de ambientes educativos de oferta de EI, atribuindo-lhe um valor quantitativo, a partir do qual se projectam sugestões para melhoria de qualidade do referido ambiente e dos serviços educativos ofertados em Instituições de Educação Infantil. Para que se pudessem contemplar os pressupostos hipotéticos apresentados na fase de

[7] (i) Sendo uma Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Brasil) e Consultora do Ministério da Educação e a outra Especialista em Educação Infantil, **pela** Pontifícia Universidade Católica do Paraná**;** (ii) as mesmas serão denominadas nesta pesquisa de "JI" e "JII".

planificação da pesquisa foi necessário, em um primeiro momento, que a pesquisadora fizesse a tradução criteriosa do texto original (em italiano) e o repassasse para o português, com as adaptações consideradas por ela necessárias às possíveis e posteriores aplicações nos ambientes educativos de creches da rede pública de educação infantil do município de Curitiba.

b) Análise de construto[8] por profissionais da Educação Infantil

Após a tradução/adaptação da escala SVANI efectuada pela pesquisadora, esta documentação foi repassada para as julgadoras referidas (JI e JII) para que as mesmas, conforme as suas experiências, procedessem indicações para as ainda possíveis e necessárias adaptações para um modelo optimizado de intervenção avaliativa em contextos de ambiência das instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, de forma especial naqueles da rede municipal de Educação Infantil de Curitiba, nos quais em fases posteriores pretende a pesquisadora aplicar a referida escala de avaliação da sua qualidade.

Acreditando que as creches sejam o universo adequado à possível e posterior aplicação da escala SVANI (traduzida/adaptada), após a análise e a avaliação das 2 (duas) profissionais especialistas em EI definimos possam assim representar um adequado universo sócio-pedagógico-ambiental para subsidiar a relevância das proposições apresentadas na presente pesquisa, sobre a importância e a necessidade de avaliar a qualidade nos ambientes de oferta de EI em creches públicas municipais.

A fase de tradução/adaptação da SVANI foi seguida da avaliação de seus itens com vistas à sua possível e posterior aplicação. Assim, recorremos à escolha de profissionais aptas a proceder tais julgamentos e avaliações. Pesquisando em ambientes académicos nacionais, a pesquisadora deparou-se com a sensibilidade de uma escolha dessa natureza, pois que o universo de profissionais aptos a desenvolver a referida avaliação é amplo e rico. Porém, se fazia necessária a opção por alguns desses profissionais especialistas em EI. A escolha e indicação deu-se em conformidade com os critérios discutidos em concordância com a professora orientadora, recaindo em 2 (duas) profissionais de EI, com ampla experiência e que, pudessem contribuir com as premissas da pesquisa. Assim, a escolha de ambas as julgadoras ocorreu com base na intencionalidade e na acessibilidade, conforme propõe Gil (1999; p. 104), podendo-se afirmar que a selecção da amostragem populacional de uma pesquisa de tal

[8] Análise das julgadoras: Esta análise é, às vezes, chamada de análise de conteúdo, mas propriamente deve ser chamada de análise de construto, dado que precisamente procura verificar a adequação da representação comportamental do(s) atributo(s) latente(s), conforme define Pasquali (1998; p. 211)

natureza é aquela em que: "o[a] pesquisador[a] seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo pesquisado e apresentar dados adequados para a análise".

A opção e a escolha das 2 (duas) profissionais especialistas em EI, aqui apresentadas como julgadoras seleccionadas para avaliar a pertinência e a adequabilidade dos itens da escala SVANI (traduzida/adaptada), com vistas a ser posteriormente aplicada à realidade descrita, teve o trabalho inicial de recolha de dados enriquecido pela aplicação de uma espécie de conversa informal posterior à análise, à guisa de uma forma sintetizada de uma espécie de entrevista semi-estruturada, para complementar as avaliações sobre os itens da escala analisada por ambas e que, de alguma forma, pudessem ter ficado a descoberto. Esta colecta foi inspirada na categorização utilizada por Souza e Campos de Carvalho (2003) com base na análise semântica de Pasquali (1998) tendo como objectivo principal desse instrumento de recolha de dados a complementação e sugestão e/ou dos itens da escala analisada, sendo eles:

- Permanência do item sem sugestão de alteração;
- Permanência com alteração dos termos, materiais e/ou sugestões;
- Permanência com sugestão de acréscimos de notas de esclarecimentos;
- Exclusão do item.

Consideramos pertinente que nesta fase de recolha de dados fosse necessário levantar mais alguns detalhes do procedimento de análise da escala SVANI, apontando aspectos que, de alguma forma, não tivessem sido contemplados na fase de tradução/adaptação procedido e que, através da conversa informal, à guisa de forma sintetizada de uma espécie de entrevista semi-estruturada, pudessem ficar mais bem definidos.

A disponibilidade e as discussões complementares – conversa informal - realizadas com as 2 (duas) profissionais especialistas em EI, aqui já apresentadas como julgadoras, foram enriquecedoras e possibilitaram à pesquisadora aumentar seu referencial de análise e os pressupostos hipotéticos apresentados na planificação da pesquisa, aprimorando assim a leitura sobre o facto educacional em análise.

Ressaltamos que o roteiro da análise da escala SVANI realizada pelas 2 (duas) julgadoras, encontra-se nos anexos e que, ambas as julgadoras, seleccionadas intencionalmente e por acessibilidade, fizeram uma analise do constructo com base em Pasquali (1998), a partir de perguntas informais sobre a relevância e adequabilidade da tradução/adaptação da referida escala para uma possível aplicação posterior em contextos de creches da rede municipal de Educação Infantil do município de Curitiba – Pr.

Com relação à escolha de uma base metodológica de natureza qualitativa-descritiva, seguimos a descrição de autores como Gil (1999) e Triviños (1987), tendo como procedimentos técnicos de base aqueles referentes as pesquisas teórico-bibliográficas e no levantamento de dados, foram seguidas as premissas da pesquisa de campo. Lembramos que estas escolhas metodológicas contemplam os procedimentos gerais da investigação e, neste aspecto, destacamos Triviños (1987), ao relatar que os pesquisadores qualitativos movem-se também pelos aspectos subjectivos que a temática e o ambiente pesquisado possam apresentar e se constituem como uma fonte central na condução dos procedimentos investigativos de um(a) pesquisador(a).

Vale ressaltar as considerações de P. Demo (1995), afirmando ser uma das qualidades fundamentais da vida e das acções humanas a da participação, sendo dois os campos principais em que esta pode definir-se: um é campo sócio-econômico e o outro é o campo político. Afirma o autor que no campo sócio-econômico o problema básico é a sobrevivência material, a qual se traduz prioritariamente na questão do emprego e da renda, e a partir dela a profissionalização e o acesso aos equipamentos básicos dessa mesma sobrevivência e, no segundo aspecto, o político, a questão chave é a das escolhas precedidas e de seus respectivos resultados na acção humana sobre os ambientes socioeconómicos, culturais e pedagógicos.

Nesta perspectiva, podemos entender esta escolha como uma forma de complementação crítica aos olhares dados pela pesquisadora sobre a temática estudada – a qualidade dos ambientes de EI - pois esta se vincula, sem sombra de dúvidas, ao que Demo (1995) define como do campo sociocultural e pedagógico da sobrevivência e da qualidade da acção profissional das pessoas com seu trabalho e nas formas como tratam dessa actuação no campo da acção educativa. Entendendo-se os cenários teórico-práticos de uma investigação qualitativamente situada, podemos definir que uma investigação não se distancia de seus fundamentos e bases teórico-práticas e, as bases da acção investigativa aqui demonstrada se revelam vinculadas desde as fases de formação inicial até a acção profissional actualmente desenvolvida pela pesquisadora como formadora de professores para a EI em diferentes contextos da educação brasileira. As preocupações surgidas com a constante observação desses diferentes cenários socioculturais e pedagógicos da EI precedidas pela pesquisadora em suas vivências e actuações profissionais revelam e sustentam as premissas da pesquisa desenvolvida, relacionadas à ingente necessidade de imprimir maior qualidade aos ambientes educativos de EI, sejam eles públicos ou privados. As considerações de Demo (1995; p. 176) vêm ao encontro dos entendimentos da pesquisadora, ao sustentar:

> "A preocupação qualitativa como tal é antiga. Sempre se quis fazer transparecer o lado da qualidade. É certo que ele existe. Apenas não o sabemos [ainda] captar. Seria uma forma de repensar esta questão. Qualidade de vida não pode ser traduzida por meros indicadores [quantitativos e estatísticos] *stricto-sensu*, porque nesses indicadores nos vem indicada apenas e somente a quantidade, não a sua qualidade. Assim é forçoso reconhecer que as ciências sociais ainda não captam a totalidade do fenômeno da qualidade, exigindo que se aprofundem estudos e pesquisas com vistas a aprender a mensurar e demonstrar não a mera quantidade, mas a qualidade dos fatos/fenômenos/problemas que permeiam a vida das pessoas, das sociedades e das instituições/organizações de modo especial aquelas que tratam do fenômeno educativo". (Demo,1995; p.176)

No prosseguimento da investigação foram adoptados, segundo os procedimentos de colecta de dados, aqueles relacionados à pesquisa teórico-bibliográfica pesquisando-se autores que subsidiam e explicam a respeito das temáticas estudadas, no caso os princípios que regem a problemática da qualidade de ambientes que ofertam Educação Infantil há crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos (creches), analisando suas decorrências e impactos nas condições de desenvolvimento destas mesmas crianças e nas condições de trabalho dos professores/educadores que nessas instituições actuam.

Segundo Barros e Lehfeld (2000; p. 70): "A pesquisa teórico-bibliográfica é a que se efectua tentando-se observar, analisar e resolver um problema ou adquirir conhecimentos sólidos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado", sendo determinante que na realização de uma pesquisa desta natureza o(a) pesquisador(a) faça um aprofundado levantamento dos temas em estudo e dos tipos de abordagens já trabalhadas por outros estudiosos, assimilando os conceitos e explorando os aspectos já definidos e publicados nas diferentes fontes. Referem-se ainda os autores citados à relevância de que um(a) pesquisador(a) possua clareza sobre os itens que pretende levantar e seleccionar para a sustentação de seus objectivos de investigação, sabendo elencar aqueles considerados como os mais relevantes, definindo com pertinência os pressupostos hipotéticos da investigação em curso.

> "No processo de formação do acadêmico, a pesquisa bibliográfica é de grande eficácia porque lhe permite obter uma postura científica quanto à elaboração de informações da produção científica já existente, à elaboração de relatórios monográficos e à sistematização do conhecimento que lhe é transmitido no dia-a-dia". (Barros e Lehfeld, 2000; p. 70)

Quanto aos procedimentos práticos definimos a pesquisa como qualitativa e descritiva, sendo esta apoiada em critérios do levantamento de campo, realizando-a com o intuito de

identificar bases teóricas que permitissem à pesquisadora subsidiar a temática abordada nesta fase do estudo, em nível de *stricto-sensu*, e cujos procedimentos específicos levaram-na a determinar enfoques mais relevantes sobre aquilo que pretendia melhor elucidar e compreender e que, de algum modo se referem às suas preocupações e às suas actuações profissionais ao longo da carreira docente na educação infantil.

O desenvolvimento do estudo de tipo levantamento e análise bibliográfica sobre os dados teóricos que fundamentam a temática em tela constituíram as presentes bases que, certamente levarão a pesquisadora a futuros e mais aprofundados estudos, que requeiram pesquisas de bases mais complexas, junto a grupos populacionais que se apresentem como fontes de subsídios para embasá-las. Isto se coloca, uma vez que a pesquisadora entende ser relevante prosseguir estudos no sentido de fundamentar melhor o que aqui se estuda, analisa e apresenta fortemente vinculado às suas experiências e vivências profissionais, conforme relatado anteriormente.

Assim, ressaltamos que no processo de investigação a abordagem qualitativa e descritiva constitui-se em subsídio metodológico adoptado por visar à obtenção de compreensão detalhada dos sentidos, significados e características situacionais apresentadas pela escala SVANI visando sua possível e posterior aplicação em ambientes de EI.

Richardson (1999) afirma ser perfeitamente aceitável em pesquisas de natureza e de cunho sócio-educacional adoptarem-se estratégias metodológicas da pesquisa descritiva; suas opiniões se confirmam nas proposições de Gil (1999; p. 44), ao afirmar que o objectivo primordial das pesquisas descritivas consiste na "descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, estando pautada na utilização de técnicas padronizadas de colecta de dados". Cervo e Bervian (1983) defendem que, na recolha de dados e de seus registos feitos de maneira ordenada na investigação descritiva, para que atendam aos objectivos propostos, sempre é necessário privilegiar os dados que revelem ou ofereçam pistas sobre os aspectos que necessitam ser revistos ou repensados visando garantir sua eficácia e sua natureza de descrição e de posterior proposição.

Ainda, conforme Santos (1999; p. 26), para melhor fundamentação metodológica, tem-se que as pesquisas de cunho descritivo ocorrem:

> "Após a primeira aproximação (pesquisa exploratória), onde o interesse é descrever um fato ou fenômeno. Por isso a pesquisa descritiva consiste em um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema estudado. É normalmente feita na forma de levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido."

Vale ressaltar que as observações elaboradas pela pesquisadora não se constituíram apenas pela sistematicidade investigativa cientificamente proposta, mas sim pela decorrência das observações empiricamente situadas em seu quotidiano profissional, quando tem percebido, cada vez com maior frequência, que ocorrem *déficits* no âmbito das IEI no país, no estado do Paraná e no município de Curitiba, o que ocasiona graves consequências no desenvolvimento integral das crianças que se escolarizam e, talvez se possa pressupor, decorram daí os baixos índices, como os descritos no quadro IV, que a educação básica brasileira tem apresentado nos últimos anos, a partir de avaliações nacionais precedidas, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou o Prova Brasil, ou de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), onde a educação brasileira ocupa lugares bastante inferiores a outros países em fase de desenvolvimento.

**Quadro IV** – Exemplos de Médias - Escolas Urbanas Municipais

| Brasil, Regiões e Unidades da Federação | 1995 | | 1997 | | 1999 | | 2001 | | 2003 (1) | | 2005 (2) | | Dif. (1),(2) | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Brasil** | 186,4 | (2,8) | 179,0 | (1,5) | 167,1 | (1,2) | 162,5 | (1,2) | 165,2 | (1,2) | 169,0 | (1,9) | 3,8 | |
| **Norte** | 174,1 | (6,5) | 167,1 | (2,6) | 154,8 | (1,6) | 152,0 | (2,0) | 158,5 | (2,5) | 158,3 | (1,6) | -0,2 | |
| Rondônia | 176,1 | (0,0) | 168,0 | (2,3) | 155,2 | (1,8) | 154,2 | (3,4) | 160,7 | (5,1) | 157,3 | (2,9) | -3,4 | |
| Acre | 178,9 | (7,9) | 162,0 | (3,0) | 155,1 | (4,8) | - | | 162,5 | (7,5) | - | (3,5) | | |
| Amazonas | 173,4 | (7,2) | 172,5 | (3,0) | 167,1 | (2,7) | 153,5 | (1,9) | 159,3 | (1,7) | 158,6 | (3,6) | -0,7 | |
| Roraima | - | . | 172,9 | (6,5) | 186,5 | (31,7) | - | | - | | - | | | |
| Pará | 175,8 | (8,8) | 165,5 | (4,6) | 152,5 | (2,2) | 152,6 | (3,0) | 157,7 | (4,0) | 158,0 | (2,6) | 0,3 | |
| Amapá | 147,9 | (15,6) | 161,3 | (1,6) | 150,7 | (4,7) | - | | - | | - | | | |
| Tocantins | 166,6 | (5,9) | 168,2 | (3,9) | 149,3 | (3,2) | 145,4 | (2,1) | 159,3 | (3,5) | 158,1 | (2,5) | -1,2 | |
| **Nordeste** | 166,8 | (5,1) | 169,1 | (1,4) | 153,9 | (1,2) | 143,8 | (1,4) | 148,7 | (1,5) | 150,1 | (1,6) | 1,4 | |
| Maranhão | 146,4 | (7,8) | 171,3 | (1,8) | 156,5 | (3,3) | 143,9 | (3,2) | 141,5 | (3,7) | 148,4 | (3,8) | 6,8 | |
| Piauí | 170,3 | (6,0) | 168,2 | (1,8) | 150,3 | (2,4) | 147,4 | (3,3) | 154,5 | (5,2) | 151,2 | (3,0) | -3,3 | |
| Ceará | 182,7 | (3,6) | 184,4 | (4,9) | 152,2 | (2,5) | 142,8 | (3,6) | 148,9 | (3,2) | 148,8 | (3,3) | -0,1 | |
| Rio Grande do Norte | 172,1 | (4,5) | 168,2 | (2,9) | 151,8 | (3,4) | 138,0 | (3,1) | 140,6 | (4,4) | 144,4 | (1,9) | 3,7 | |
| Paraíba | 182,6 | (5,1) | 172,0 | (6,0) | 164,5 | (3,2) | 154,8 | (2,1) | 148,8 | (3,2) | 147,6 | (3,4) | -1,2 | |
| Pernambuco | 169,2 | (8,9) | 163,3 | (0,4) | 151,5 | (2,8) | 141,3 | (2,9) | 151,0 | (2,6) | 152,4 | (3,2) | 1,4 | |
| Alagoas | 162,3 | (5,5) | 164,0 | (5,8) | 150,6 | (4,7) | 146,4 | (3,8) | 146,8 | (3,8) | 147,9 | (5,4) | 1,1 | |
| Sergipe | 174,8 | (2,5) | 166,9 | (6,2) | 157,9 | (3,5) | 150,6 | (3,0) | 153,1 | (3,1) | 154,8 | (2,8) | 1,7 | |
| Bahia | 166,5 | (23,6) | 161,9 | (0,5) | 153,3 | (2,8) | 141,6 | (4,1) | 151,2 | (4,0) | 151,5 | (4,2) | 0,3 | |
| **Sudeste** | 194,0 | (5,6) | 184,4 | (3,5) | 175,6 | (2,5) | 177,3 | (2,1) | 176,3 | (2,5) | 179,7 | (4,0) | 3,4 | |
| Minas Gerais | 218,7 | (6,1) | 185,9 | (6,2) | 174,7 | (4,8) | 173,7 | (3,9) | 183,4 | (3,6) | 184,9 | (3,9) | 1,5 | |
| Espírito Santo | 181,5 | (8,7) | 169,3 | (2,8) | 167,6 | (3,6) | 160,2 | (2,2) | 172,5 | (2,6) | 171,2 | (2,7) | -1,3 | |
| Rio de Janeiro | 188,1 | (5,2) | 178,5 | (5,6) | 177,2 | (2,6) | 172,9 | (3,0) | 174,9 | (3,8) | 178,4 | (2,7) | 3,5 | |
| São Paulo | 197,3 | (11,7) | 190,5 | (6,0) | 176,1 | (4,7) | 182,6 | (3,7) | 173,9 | (4,3) | 178,8 | (7,6) | 4,9 | |
| **Sul** | 191,6 | (3,4) | 185,1 | (1,8) | 173,6 | (2,6) | 169,2 | (1,9) | 172,1 | (2,9) | 177,2 | (2,6) | 5,1 | |
| Paraná | 193,9 | (4,3) | 183,9 | (3,1) | 173,9 | (4,1) | 167,2 | (2,8) | 170,0 | (4,7) | 179,0 | (4,4) | 9,0 | |
| Santa Catarina | 204,8 | (9,5) | 196,2 | (0,6) | 178,1 | (2,9) | 171,6 | (3,8) | 176,6 | (3,3) | 176,3 | (3,5) | -0,3 | |
| Rio Grande do Sul | 183,7 | (5,4) | 182,1 | (1,4) | 170,4 | (3,7) | 171,9 | (2,8) | 173,6 | (3,4) | 174,1 | (3,0) | 0,5 | |
| **Centro Oeste** | 186,0 | (1,8) | 177,4 | (1,7) | 165,9 | (1,9) | 157,2 | (2,0) | 165,2 | (1,8) | 170,2 | (2,4) | 4,9 | |
| Mato Grosso do Sul | 203,1 | (4,4) | 184,1 | (2,6) | 168,2 | (3,1) | 158,6 | (2,0) | 159,2 | (4,0) | 169,2 | (2,9) | 10,0 | * |
| Mato Grosso | 172,1 | (3,7) | 164,3 | (1,7) | 157,6 | (2,6) | 147,6 | (2,5) | 155,8 | (2,9) | 163,7 | (3,8) | 8,0 | |
| Goiás | 186,0 | (1,4) | 179,7 | (2,4) | 168,8 | (3,2) | 161,9 | (3,7) | 172,2 | (2,6) | 173,2 | (3,9) | 1,0 | |
| Distrito Federal | - | | - | | - | | - | | - | | - | | | |

Fonte: DAEB/Inep/MEC, 1999; p. 13

Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2001) além de ocorrer à descrição e o registo sobre os ambientes físicos dessas IEI buscou privilegiar um olhar ampliado no processo de pesquisa e análise como base para a interpretação de factos/fenómenos actuais, objectivando analisar a necessidade, pertinência e adequabilidade da aplicação da escala SVANI

(traduzida/adaptada), visando avaliar em fases posteriores, a organização, a ambiência e os níveis de qualidade na oferta dos serviços educativos em creches nas IEI na rede municipal de educação infantil de Curitiba, com vistas a observar e avaliar o presente e melhorar suas condições de oferta em tempos e espaços futuros.

Através da pesquisa descritiva é possível descobrir "a frequência com que um fenómeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características", dizem Cervo e Bervian (1983; p. 55) e, de posse desses dados, entendemos ser viável e possível traçar um plano de acção em que a qualidade seja garantida, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades infantis de maneira satisfatória em ambientes adequados, avaliados e suficientemente aptos ao atendimento integral dessas crianças pequenas, melhorando sua eficácia e revelando suas reais potencialidades.

Portanto, a condição descritiva da pesquisa desenvolvida se constitui pelas observações constantes do facto/fenómeno/problema e da decorrência e repetição desta situação problema em um quotidiano profissional, a qual mereceu a atenção da pesquisadora e indicou-lhe as questões que nortearam a presente investigação, permeada pelas condições de sigilo ético-profissional que sustentam pesquisas e descrição dos fenómenos e, em tese, dissertar sobre os mesmos, com base em depoimentos e participação de pessoas e/ou instituições vinculadas aos factos em análise, no caso as 2 (duas) profissionais, participantes da pesquisa como julgadoras da escala SVANI (traduzida/adaptada pela pesquisadora).

Os instrumentos utilizados para a sistematização dos dados, descritos no capítulo III da pesquisa, que se constituíram pelas questões apresentadas no quotidiano vivencial da pesquisadora sobre as temáticas em análise e sobre os "porquês" da ausência do hábito da elaboração de avaliações em ambientes educativos no contexto da Educação Infantil brasileira e curitibana, bem como sobre as principais causas que contribuem para os *déficits* apresentados em instituições dessa natureza e seus impactos nas instituições e nos contextos dos processos educativos das crianças pequenas.

## Capítulo III – Apresentação, análises dos dados da pesquisa – discussão dos resultados

Na fase posterior a da recolha de dados dá-se a fase da análise, do tratamento, da apresentação e da discussão dos resultados obtidos na pesquisa teórica e de campo e, neste sentido, para tal será realizada uma comparação (encontros e desencontros) utilizando:

a) Os indicadores de qualidade existentes na escala SVANI;
b) Resultados da avaliação da SVANI procedido pelas 2 (duas) especialistas em EI sobre os itens da tradução/adaptação do constructo procedida pela pesquisadora, tendo como instrumentos a análise da escala e a conversa informal posterior para complementação das informações obtidas. Estes passos tiveram como base Pasquali (1998; p. 210) no qual enfatizou que "a análise da compreensão que tem como objectivo precípuo verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina". Neste caso, podemos considerar que a análise da escala foi o mais operacional e abrangente possível a partir do construto, factor este que obviamente repercutiu sobre a constatação dos dados que são apresentados no presente relatório dissertativo, com tratamento qualitativo, seguido da interpretação e análise descritiva dos dados colectados no estudo teórico-bibliográfico e de campo realizado, apresentando-se os resultados correlacionados aos possíveis efeitos e decorrências na responsabilidade pedagógica, ética e socioprofissional das instituições e das pessoas nos campos de actuação profissional, a partir da adequabilidade de relações ambientais e inter-pessoais positivas e construentes;
c) Documentos oficiais que podem demonstrar iniciativas de qualidade de ambientes educativos que englobam crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, tais como: RCNEI, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e julgamos necessário incluir nesta análise as Orientações pedagógico-administrativas das creches de SME de Curitiba – Pr.(2001).

Ressaltamos que as modalidades de análises foram efectivadas visando observar a concordância da compreensão das julgadoras sobre os itens da tradução/adaptação da escala SVANI e sua pertinência para com a realidade brasileira e curitibana de IEI.

Cabe ressaltar, pois, o que dizem Hadji e Baillé (2001; p. 138) sobre a investigação em educação, considerando que esta não passa de um instrumento do qual nos servimos para submeter pressupostos hipotéticos a uma corroboração organizada e rigorosa dos factos e dos fenómenos educativos:

> "Que pode fornecer informações empíricas que obrigam a pôr de parte opiniões pedagógicas, geralmente tidas sempre como verdadeiras. O homem de razão é, então levado a inventar um novo modelo de inteligibilidade que se apercebe dos factos conhecidos. Consciente da natureza social e histórica da instituição educativa tem de reconhecer o carácter provisório de suas convicções intelectuais. Mas esta própria precariedade pode ele tentar compreendê-la: se um tal modelo de inteligibilidade já não funciona hoje, enquanto que tudo leva a compreender que funcionou no passado, é porque o tecido social e cultural no qual se insere a escola, se encontra modificado. Porquê? Como? Neste empreendimento sempre inacabado de introduzir inteligibilidade nos factos educativos, o investigador e o docente podem unir os seus esforços e contribuírem para a clarificação dos conceitos e dos desafios, com a condição de estabelecerem como regra absoluta a refutabilidade dos seus modelos arraigados". (Hadji e Bailé, 2001;p.138)

Para tanto, temos a considerar como ponto de partida o exposto no Quadro V demonstrado a seguir, sendo este elaborado a partir das alíneas *a* e *b* desta apresentação. Como legenda do julgamento (especialistas):

J I - Julgadora l

J II - Julagdora II

Estão descritas as categorias:

C1 = permanência do item sem sugestão de alteração

C2 = permanência com alteração dos termos, materiais e/ou sugestões

C3 = permanência com sugestão de acréscimos de notas de esclarecimentos

C4 = exclusão do item (Souza e Campos de Carvalho 2003):

**Quadro V** – Correlação entre dados

| Subescala | | Itens | Julgamento (especialistas) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | Móveis e materiais à disposição das crianças | 1. Móveis e cuidados de rotinas | JI | JII | | |
| | | 2. Móveis para actividades de aprendizagens | JI | JII | | |
| | | 3. Relaxamento e ambientes confortáveis | JI | JII | | |
| | | 4. Disposição das salas | JI | JII | | |
| | | 5. Materiais à disposição das crianças | JI | JII | | |
| 2 | Cuidados de rotina | 6. Chegada e saída | JI | JII | | |
| | | 7. Refeições e lanches | JI | JII | | |
| | | 8. Soninho | JI | JII | | |
| | | 9. Trocas | JI | JII | | |
| | | 10. Limpeza e ordem pessoal da criança | | JI/ JII | | |
| | | 11. Hábitos de higiene | JI | JII | | |
| | | 12. Normas de Higiene | | JI/ JII | | |
| | | 13. Gestão de segurança | | | | JI/ JII |
| | | 14. Normas de segurança | | JI/ JII | | |
| 3 | Escutar e falar | 15. Uso informal da linguagem | | JI/ JII | | |
| | | 16. Livros e Ilustrações | | JI/ JII | | |
| 4 | Actividades de aprendizagem | 17. Coordenação motora | JI | JII | | |
| | | 18. Jogos de movimento | JI/ JII | | | |
| | | 19. Actividade artística | JI | JII | | |
| | | 20. Música e movimento | JI/ JII | | | |
| | | 21. Cubos e construção | JI/ JII | | | |
| | | 22. Jogo de faz- de - conta | JI/ JII | | | |
| | | 23. Jogo com areia e com água | JI/ JII | | | |
| | | 24. Pluralidade Cultural | JI | JII | | |
| 5 | Interacção | 25. Interacções entre as crianças | JI | JII | | |
| | | 26. Interacções adulto criança | | JI/ JII | | |
| | | 27. Disciplina | JI/ JII | | | |
| | | 28. Inserção | JI/ JII | | | |
| | | 29. Inserção – tempo | | JII | | JI |
| 6 | Organização das actividades | 30. Horário de actividade | JI | JII | | |
| | | 31. Controle das actividades quotidianas | JI | JII | | |
| | | 32. Cooperação entre educadores | JI | JII | | |
| | | 33. Disposição para crianças com qualquer problema ou deficiência | JI | JII | | |
| 7 | Necessidades dos adultos | 34. Necessidades pessoais dos adultos | JI | JII | | |
| | | 35. Oportunidade de crescimento pessoal | JI | JII | | |
| | | 36. Zona reservado para o encontro dos adultos | JI | JII | | |
| | | 37. Iniciativa para os pais | JI | JII | | |

Fonte : a pesquisadora (2009).

Nesta perspectiva, seguem considerações referentes à análise feita pelas julgadoras (JI e JII) correlacionando-as com os pressupostos teóricos e legais presentes em documentos oficiais que versam sobre a temática em questão:

## 1. Móveis e materiais à disposição das crianças

Para as julgadoras este é um item claro, no que diz respeito aos móveis e cuidados de rotinas; móveis para actividades de aprendizagens; relaxamento e ambientes confortáveis; disposição das salas e de materiais à disposição das crianças, a JI diz que é relevante a permanência do item sem sugestão de alteração em uma possível aplicação desta avaliação em sua creche. Para JI, "*materiais de boas qualidades, que sejam confeccionados de acordo com o nível de ensino de cada aluno é essencial para uma boa aprendizagem*".

No RCNEI (1998) também há manifestação sobre esta questão em seu volume I, enfatizando que não basta ter à disposição materiais de qualidade, mas o importante neste contexto é a mediação que o profissional fará com estes materiais:

> *"A estruturação do espaço físico, as formas como os materiais estão organizados, a qualidade e a adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituições de educação infantil".* (Brasil, 1998;vol I, p. 77)

Já JII é da opinião que é pertinente a permanência, mas com algumas sugestões. Para a respondente : "*necessário verificar a nomenclatura de cada material e a linha pedagógica para qual tal é proposto, ser exigente com a linha que se segue é ser fiel ao seu trabalho*". A julgadora exemplifica que "*não vemos apropriado um berço para cada criança acima de 1 ano ou que já sabe caminhar, há uma discussão sobre o uso do berço e a autonomia das crianças*". Cremos com esta exemplificação que quando a julgadora preocupa-se com a autonomia da criança pequena ao condicionar o uso do berço somente às crianças que não caminham é que gradativamente estas crianças passem a usar colchonetes para o momento do sono, com isto possibilita que as mesmas possam, por exemplo, circular na sala, perceber a sua responsabilidade ao cuidar de seu espaço de descanso e até possa escolher ao lado de quem quer fazê-lo.

Sobre isto o RCNEI (1998) ainda descreve em seu volume II: "*as cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis, e permitir que sejam usados com independência e segurança*" (Brasil, 1998; vol II, p. 52).

A este respeito, cabe referenciarmos que o ECA em seu capítulo IV, artigo 59 diz: "*os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, desportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude*".

Nas orientações da SME de Curitiba - Pr não aparecem referências e detalhes sobre este item.

## 2. Cuidados e rotina

Nas orientações da SME esta subescala aparece primeiramente como "*ter uma acolhida afectuosa*", pois é fundamental para a criança sentir-se segura. Assim, a organização prévia da sala com jogos e brinquedos à sua disposição facilita a despedida dos pais e o envolvimento das crianças nas situações educativas do ambiente de EI, na creche, conforme o item 6 da escala analisada. Ressaltamos que este factor é mencionado em diferentes situações dos documentos acima apresentados, ou seja, é um aspecto de vital relevância para a estruturação de um ambiente de aprendizagem infantil. O professor/educador deverá reflectir e organizar os momentos (...) dentre uma variedade de actividades e não dispensa de forma alguma o olhar do professor (Devries, 2004), actividades dirigidas e momentos mais individualizados de tal forma que haja uma harmonia entre estes e que não se sobrecarregue as crianças para que não se cansem com facilidade. Exemplo a alternar actividades de muita concentração com actividades livres.

No que diz respeito ao item "*hábitos de higiene*", nas orientações da SME há uma exaustiva descrição deste aspecto (tanto para educador, quanto para a criança), sendo o desenvolvimento de hábitos de higiene considerados como educativos, pois *visam à conquista progressiva das crianças sobre os cuidados de si, de uma auto-estima positiva e de uma identidade corporal*. Com esta mesma óptica a subescala 2 descreve indicadores de qualidade para momentos de refeições e lanches, descanso, trocas, higiene pessoal, hábitos de higiene (item 6 ao 11). Ora,

> *"O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar, e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além*

> *disto é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem".* (Brasil, 1998; vol II; p. 56)

Itens estes que vem ao encontro com o que a JI relata que estes momentos "*visam a formação da identidade e a construção da autonomia das crianças*". Para ela, este também é um item relevante para avaliações futuras, bem como *o descanso*, facto também citado nos documentos oficiais, cantar para os bebés as mesmas canções de ninar que seus pais ou parentes cantam e gradativamente introduzir outras, tocar, embalar, massagear, acalentar são actividades necessárias para que as crianças possam relaxar e/ou dormir (Brasil, 1998; vol II).

Ainda sobre esta subescala, os cuidados com assepsia e trocas nos bebés são importantes, tanto que aparece na SVANI e no RCNEI com destaque que:

> *"A troca de fraldas demanda ainda alguns procedimentos e condições ambientais adequados para evitar a disseminação de micróbios entre crianças e adultos, o que geralmente é causa de surtos de diarréia e hepatite infecciosa nas creches. Estudos comprovam que o risco aumenta quando e manipulam as fraldas sujas no ambiente de berçário ou não se adotam procedimentos corretos de higiene das mãos após estes cuidados".* (Brasil, 1998, vol II; p. 60)

Nesta mesma subescala, quando uma criança chega doente à creche, a responsabilidade de levá-la ao médico, o director e o educador responsável pelas crianças orientarão pelo encaminhamento a unidade de saúde mais próxima. Se durante o dia houver alteração no estado de saúde, o director encaminhará imediatamente e comunicará aos pais o ocorrido. A criança que necessitar de atenção especial deverá ter por escrito as orientações médicas, dosagens e horários da administração dos medicamentos, que só serão ministrados pelo funcionário responsável pela criança. Para as emergências médicas o director poderá recorrer a uma unidade móvel de saúde. Este aspecto é mencionado na SVANI na subescala 2: indicando que o educador registe os problemas de saúde relativos às crianças e ministrarão medicamentos somente se tiverem autorização escrita e instruções precisas feitas pelos pais. Os funcionários ajudam os pais a ministrarem os problemas de saúde, fornecendo sugestões de atendimento e comprometendo-se com controlos sanitários da creche.

Nesta perspectiva, JII sugere alterações do título "*normas de higiene"* para *"normas e procedimentos de higiene"* devido à descrição de procedimentos estarem presentes neste item.

No ECA, esta temática é destacada no artigo 91, o qual delega que será negado o registo à entidade que: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) "*não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança*".

## 3. Escutar e falar

Lembramos também que é descrito no item 15 o uso informal da linguagem e no item 16 livros e ilustrações. Neste tema, a JI discorda da nomenclatura do uso da palavra informal, pois para ela "*remete a sensação de falta de intencionalidade pedagógica para a prática"* e sugere "*comunicação oral ou intercâmbio verbal como mais apropriados para o item 15*". Ambas as julgadoras possuem afinidade quanto a permanência das descrição destas actividades de aprendizagem, pois acreditam que correspondam as rotinas da creche.

No eixo de conhecimento *Linguagem Oral e Escrita* do RCNEI (volume III) encontram-se indicações que as crianças tenha acesso à língua escrita a partir de materiais impressos, dentre eles livros de literatura infantil. Acreditamos então, ser de extrema necessidade que as crianças aprendam a manipular estes materiais mesmo antes de serem leitoras convencionais. Assim, elas poderão se apropriar de procedimentos de leitores, tais como: folhar o livro, observar as gravuras, recontar a história com apoio deste portador de texto.

Já nas orientações da SME, desde os berçários são previstas actividades prazerosas de literatura infantil. Acreditamos assim, que o desenvolvimento do gosto pela leitura se dá desde os primeiros anos de vida, encantando as crianças com este mundo imaginário que as ajuda na sua formação pessoal e social.

## 4. Actividades de aprendizagem

No que diz respeito as actividades pedagógicas específicas, as orientações da SME (2001) explicitam: Berçário: acção educativa visa garantir um diálogo efectivo e segurança para que os bebes adquiram autoconfiança para alcançar os objectivos, andar, falar, explorar e conhecer o mundo a sua volta. Cada acção dentro da rotina (alimentação, banho, troca de fralda, contactos com objectos e brinquedos, banho de sol, massagem, cantigas, histórias, músicas, entre outros) é uma oportunidade de relação e comunicação entre os bebes e os educadores. È a partir destas interacções que os bebes vão construindo a própria consciência

corporal e ou identidade. È importante ressaltar que a rotina prevê uma sequência de acções no sentido de organizar o trabalho dos educadores, mas os bebes demonstram o tempo todo que necessitam de atenção e cuidados. Por isso, é fundamental o educador estar atento as formas de comunicação dos bebes que, nesta fase do desenvolvimento se expressam corporalmente pelo olhar, gesto, choro, sorriso entre outros. Somente com uma observação atenta e cuidadosa o educador terá condições de respeitar cada bebe, no sentido de não interromper momentos de prazer, dos quais ele esteja vivendo e de oferecer oportunidades para conquistar aos poucos, princípios de independência e autonomia. Maternais: a acção educativa é a de dar continuidade ao trabalho proposto nos berçários, principalmente quando a postura do educador na observação e de respeito as necessidades das crianças, pois elas precisam de espaço para correr e brincar, estar em contacto com a natureza e alimentar a curiosidade de explorar e conhecer o mundo em que vive. A medida que as crianças interessam-se, o educador poderá incentivá-los no conhecimento de diferentes materiais, como tinta, massa de modelar, brincadeiras com água e areia, ampliando suas possibilidades de expressão.

Estas premissas documentais corroboram o relatado pelas julgadoras, ambas consideram que o brincar permeia o processo do desenvolvimento e da aprendizagem em situações do quotidiano e do meio social em que as crianças estão inseridas. Como podemos perceber, as actividades diferenciam-se quanto ao nível de ensino. Já na escala, existem observações no que diz respeito a faixa etária da criança, como por exemplo nos itens 19, 21 e 23 da mesma. A escala SVANI também contempla as seguintes actividades de aprendizagem: coordenação motora, jogos e movimentos, actividades artísticas, música e ritmo, cubos e construções, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras com areia e com água e pluralidade cultural. Disse a JI:

> *"Eu me lembro quando brincava, quando cantava com minha mãe. Todo mundo lembra disto quando o teve. É lúdico, é fácil e tem a ver quase sempre com o contexto infantil, ou seja, actividades de interacção que envolvam música e movimentos despertam o interesse, e se despertam o interesse despertam o aprendizado"*

## 5.Interacção

Dentre tantos factores importantes, destacamos nesta subescala os itens de inserção. Nos primeiros dias, se facilita o acesso da mãe nas dependências da creche, a qual será orientada a levar a criança em período de tempo reduzido gradativamente, respeitando o

processo de adaptação do seu filho. Na escala SVANI este período refere-se a inserção de transição entre a casa e a creche (itens 28 e 29 da escala). Cabe ressaltar que estes itens foram inseridos na adaptação da escala ITERS (da norteamericana para a italiana), ou seja, apenas aparecem na versão da Itália. Bondiolli (2004), referentemente a isto, traça uma diferenciação entre os termos adaptação e inserção. O primeiro termo, explícita todo o trabalho que a criança e a família têm que ter a um determinado ambiente. No segundo, há um trabalho dos profissionais da creche para com que a criança sinta bem-estar e segurança neste ambiente. Decorrente a isto, a pesquisadora optou pelo termo inserção na tradução. Neste tema, JI considera *"que não há necessidade destes dois itens, recomendando a junção dos dois*."

Já no RCNEI relata-se que "*é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as crianças com as quais irá conviver"*. (Brasil, 1998; vol I, p. 81)

Contudo, acreditamos ser de competência dos profissionais que actuam nas creches promover a interacção afectiva e cognitiva entre adulto-criança e criança-criança. Concordamos com o exposto no RCNEI (vol. I, p. 82) quando se define que

> *"Cabe ao estabelecimento dar condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimento específicos diferenciados, são factores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação." (Brasil, 1998; vol II, p. 34).*

Não podemos deixar de ressaltar que na interacção ocorrem simultaneamente dois processos: o individualização e o de socialização, processos estes exaustivamente descritos no vol II do RCNEI intitulado *Formação Pessoal e Social*.

Outra postura que aparece nos itens analisados e que acreditamos merecem citação é o de respeito à criança, item 26 da escala SVANI, tais como: gritos, exposição da criança a situações de constrangimento e agressão verbal e física de qualquer natureza. Vale relembrar a questão já abordada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA-Lei nº 8069/90) – garantindo-lhes os mesmos direitos fundamentais inerentes à pessoa adulta, como a vida, a dignidade e a integridade física e moral.

## 6. Organização das actividades

Sobre esta subescala destacamos a organização das actividades de aprendizagem em três modalidades:

- Permanentes: que são aquelas que acontecem diariamente, tais como rodas de conversa, desenhar, jogos de regras, arrumação das salas após as actividades, a cooperação com a ordem da sala, etc. Nesta modalidade estão incluídos os cuidados pessoais (RCNEI), por exemplo. Não podemos esquecer que este item é considerado em outra subescala.
- Sequência de actividades: esta implica em planejar experiências que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos. Para que as crianças aprendam a manusear pincel nas actividades artísticas, por exemplo, que gradativamente consigam manuseá-lo sem colocá-lo na boca, tirar o excesso de tinta no pincel, etc.
- Projectos: São actividades que convergem para um produto final. Por exemplo, actividades da semana do trânsito, a construção de brinquedos com materiais recicláveis.

Portanto, no RCNEI (1998) as organizações das actividades remetem há modalidades de cunho didáctico, já estas organizações na escala descrita na escala envolve horário, acompanhamento das actividades e cooperação entre os educadores. Sobre este item, outro tema abordado na documentação analisada é a postura profissional. Trabalhar em equipa promovendo o diálogo, a gentileza, colaboração, sinceridade, disciplina e o compromisso são factores primordiais destacados. No item 32 da escala SVANI, recomenda-se que trocas de informações entre os educadores e interacções são positivas. A escola poderá privilegiar boas interacções entre os funcionários organizando encontros e encorajando-os as frequentar as reuniões profissionais. Neste aspecto, ambas as julgadoras consideram pertinente a continuação deste item, contudo a JI destaca *"a necessidade de repensar a terminologia utilizada na escala, ora se usa operários, ora educadores, a mesma sugere para uma futura aplicação a inserção de alteração do termo."*

## 7. Necessidades dos adultos

Referentemente a equipe de funcionários, traçamos um paralelo com o item "necessidades dos adultos" da escala SVANI. Neste aspecto, consideramos a oportunidade de crescimento profissional. A SME promove a formação do quadro profissional, objectivando o crescimento pessoal e profissional e a consequente melhoria do atendimento educativo às crianças, segundo as suas orientações. Esta formação ocorre por meio de curso inicial de ambientação da filosofia e metodologia adoptada pelas creches, cursos específicos de aprimoramento profissional, assessoramento de supervisores de educadores de educação infantil. Com relação a isto, o item 35 da SVANI recomenda como oportunidades de crescimento profissional, que todos os educadores façam partem de algum programa para actualização profissional. Sugere também que se disponha de uma biblioteca com periódicos livros sobre educação a disposição dos professores e que haja uma reunião pedagógica mensal para organização do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, ambas as julgadoras consideram de relevante importância a permanência deste item tal qual apresentado na tradução/adaptação para uma futura aplicação prática nos ambientes sugeridos, lembrando que Oliveira (2002; p. 32) considera:

> "(...) professores de educação infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem sucedida das crianças. Dar-lhes boa formação, discutir com eles alguns dos condicionantes que fizeram a educação infantil ter a trajetória descrita são formas de confirmá-los como profissionais com competência para desenvolver propostas pedagógicas de qualidade em nossas creches e pré-escolas".

Em suma, como pudemos perceber, há **encontros** os indicadores de qualidade da SVANI, a análise das julgadoras e os documentos oficiais nacionais estão em consonância com os pressupostos teórico-práticos explicitados nesta pesquisa.

Contudo, cremos que pode haver ainda complementações diante de alguns **desencontros** apresentados, tendo em vista a promoção de uma maior adequabilidade da escala SVANI para um aprimoramento da mesma, como algumas terminologias, questões de normas de segurança do nosso contexto social, etc. Destacamos, nesta perspectiva, que tais aprimoramentos serão indicados na conclusão desta pesquisa.

Sendo assim, finalizamos esta discussão tentando responder as questões deste estudo. Sobre a viabilidade e necessidade da avaliação da escala SVANI (traduzida/adaptada) para a posterior aplicação em creches da SME de Curitiba, constatamos que ambas as estão de acordo

na relevância da aplicação da mesma neste contexto. Como pudemos perceber que mais de 90% dos 37 itens analisados foram pertinentes a realidade descrita. As julgadoras neste aspecto, apesar de suas vastas experiências na área, relataram que não tinham conhecimento de um instrumento tão elaborado e relevante para se avaliar a qualidade dos serviços ofertados às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches, tal como relata a JII:

> *"Gostei muito de ter tido contacto com itens que tão bem descrevem as condições mínimas necessárias até as de excelência. Os profissionais ao terem contacto com estes indicadores irão com certeza reflectir sobre suas acções, de seus colegas, de seus dirigentes e das políticas públicas para tentar aprimorar os processos, buscar maior respaldo teórico para estar em constante busca da qualidade."*

Mediante tais considerações e constatações e frente aos desafios que se tem neste processo de educação e cuidado com as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos nas creches, sugere-se uma intervenção visando uma promoção de qualidade neste ambiente, a partir da aplicação da escala SVANI.

## Conclusão

Como nos foi possível perceber durante o desenvolvimento do estudo e da pesquisa, desvelou-se o espaço da creche, como um espaço educativo que se projecta a partir do fluir das relações que ali são travadas entre os que nela actuam e, a partir das gerais condições do espaço existente, desvelou-se também essa realidade como um suporte que deveria ser estável auxiliando na forma de perceber, de se relacionar e de viver e conviver no espaço físico destas IEI.

Vimos também, que a estruturação destes ambientes deveria oportunizar aos seus usuários - crianças e adultos - mais identidade em interfaces locais e regionais, evitando-se "soluções prontas", ou seja, projectos com modelos rígidos, já pré-definidos conforme sugerem estudiosos elencados na base teórica apresentada sobre a questão da EI no Brasil. Tivemos em mente obter possíveis pistas para subsidiar a prática pedagógica, contribuindo assim para a implementação de uma requalizada pedagogia da Educação Infantil entendendo-se os espaços de sua oferta como local socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam e nele actuam, enquanto participes de uma mesma situação educativa.

Assim, a relevância de suas manifestações e das expressões de seus pontos de vista, concebendo seus utentes como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida que, conjuntamente, compartilham a tarefa de cuidar e educar das crianças de zero (o) a 3 (três) anos é de significância impar ao se revelarem através delas formas de um "fazer pedagógico" específico e contextual, voltando-se a um ser especialmente situado conforme se definem suas diversas fases de desenvolvimento e aprimoramento de sua condição humana integralmente entendida.

Verificamos a partir dos dados obtidos e analisados na pesquisa desenvolvida referentemente ao contexto de importância e da necessidade de avaliação de ambientes de oferta da Educação Infantil para crianças da faixa etária citada, em ambientes de creches, que a subordinação desse nível de atendimento em EI, seja em creches ou em pré-escolas, representa ainda um nó gordo na evolução do pensamento pedagógico e no aprimoramento da acção docente quotidiana nesses níveis de ensino no Brasil e, quiçá, em outros países em desenvolvimento.

Desvela-se através dos resultados obtidos na pesquisa teórico-bibliográfica e empírica que há que se darem ainda grandes e céleres passos na superação do carácter assistencialista dos programas voltados para a educação e a atenção às crianças nessa faixa etária, necessitando-se melhorar, e muito, a qualidade dos ambientes onde ela é ofertada, sejam

públicos sejam privados. E é possível deduzir também que o próprio campo de formação docente, inicial e/ou continuada, para profissionais actuarem em tal nível de ensino se revela deficitária e necessitando de estudos, reflexões, aprimoramento curricular e desenvolvimento de metodologias outras, de ensino e de avaliação não apenas da aprendizagem, mas dos próprios ambientes de oferta desse nível de escolaridadade, que não as até aqui historicamente utilizadas.

Lembramos assim as definições descritas no art. 6º da Constituição Brasileira (Brasil, CF;-1988) ao dizer que *"o dever do Estado com a Educação será efectivado mediante a garantia de [*e que, entre outros*] o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade"*. No que se refere às contribuições dos municípios esse atendimento foi definido na CF-1988, como prioritário, ao lado da educação elementar, ou seja, *"os municípios actuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação pré-escolar"*.

Verificamos que no ambiente destinado como alvo dos estudos, ou seja, a rede de ambiente de Educação Infantil do município de Curitiba, este nível educacional está conceituado de acordo com o Art. 29 da LDBEN 9394/96, como sendo destinada às crianças de até seis (6) anos de idade, com a finalidade de complementar a acção da família e da comunidade, objectivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Consideramos assim viável que na fase de Educação Infantil, a avaliação deverá ser feita apenas mediante acompanhamento e registo do desenvolvimento da criança e sem qualquer objectivo de promoção ou de classificação para acesso ao demais e subsequentes níveis de ensino, tal como o Ensino Fundamental.

Neste sentido, percebemos a importância da utilização de instrumentos de avaliação que revelem aspectos objectivos da realidade, e que também possam qualificar ambientes educativos por meio de indicadores de qualidade, como foi constatado nos estudos realizados por Campos de Carvalho (2003), ao utilizarem a escala ITERS para o contexto sociocultural e pedagógico brasileiro.

Nesta perspectiva, definimos para esta investigação a adequação e o uso da tradução/adaptação italiana da ITERS denominada SVANI tendo em vista, entre outros, os factores que seguem:

- A vinculação da pesquisadora com a área educacional, especialmente em crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

- A constatação de que a avaliação nas instituições italianas está voltada para o aprimoramento da qualidade dos serviços ofertados, isto é está "relacionada a sistemas, escolas, projectos" e não "para a verificação do aproveitamento dos alunos ou para a verificação dos comportamentos das crianças [objectivando] avaliar, portanto, menos os resultados e mais os processos e o contexto educativo na sua complexidade" (Gallardini, 1996; p. 03).
- Dentre os diferentes modelos de programas de atendimento infantil na Europa, o modelo da Itália, mais especificamente da região norte da Itália, conhecido como o Modelo Reggio Emília, é o de maior projecção internacional – sendo actualmente forte referencia na pedagogia da infância.
- Familiaridade da pesquisadora com a língua Italiana e com o contexto italiano de ensino da Educação Infantil. A pesquisadora participou da pesquisa – intervenção sobre a qualidade de Creches tendo como referencia a aplicação da escala de avaliação SVANI na região Norte da Itália - Friuli Venezia Giulia.
- Necessidade de se avaliar ambiente de aprendizagem não só no desempenho do aluno, mas como no do professor, dos dirigentes e até das políticas que envolvem a Educação Infantil. Neste caso, a SVANI respalda-se em uma definição ampla de ambiente que tem como base a ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrener, 1996) incluindo desde a sua dimensão física até a dimensão das interrelações que se estabelecem nestes ambientes. Desta maneira, seus 37 (trinta e sete) itens proporcionam uma visão geral da qualidade nos serviços prestados nas creches.

Consideramos as alíneas descritas acima como potenciais contributos que podem optimizar a comunicação dos resultados obtidos em pesquisas dessa natureza e que possam vir a garantir interfaces com uma sociedade mais ampla, possibilitando o arejamento, a abertura, a reflexão colectiva e a perspectiva em rede, na qual todos os actores sociais envolvidos em um processo educativo de EI, realizado em conjunto e de forma participativa, possam aceder informações, confrontando-as e conscientizando-se sobre as dificuldades e as conquistas, sobre os *déficits* e sobre os avanços detectados nesses espaços educativos.

Durante o decorrer desta pesquisa, percebemos que muitos itens verificados na SVANI vêm ao encontro com as orientações pedagógico-administrativas elaboradas pela SME de Curitiba (2001), sendo elas: documentos, organização das turmas, estruturação de educadores e

professores nas turmas, recepção da criança, metodologia da Educação Infantil orientada e rotina diária do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Contudo, ressaltamos a necessidade de destacar um desencontro verificado durante a pesquisa. Tendo em vista os comentários espontâneos realizados pelas julgadoras referentes às terminologias pouco usuais utilizadas na tradução sobre as quais as mesmas indicaram sugestões de mudança de termos para uma melhor compreensão dos itens, consideramos coerente submeter à uma análise semântica (Pasquali, 1996) com vistas a clareza e compreensão deste instrumento de avaliação no contexto brasileiro de ensino.

Dentres estes factos, percebemos assim a relevância do estudo e vamos além; pois após esta verificação podemos colocar como sugestões para estudos futuros, seja em perspectiva de cursos mais aprofundados, como um curso de doutoramento, seja em pesquisas de cunho ao atendimento da curiosidade e interesse apenas pessoal e profissional, sobre a condicionalidade e a viabilidade da aplicação da SVANI nas creches em Curitiba, a partir das seguintes indicações:

**Indicação 1**:

Conforme dito anteriormente, a primeira indicação refere-se à realização de uma análise semântica (Pasquali, 1996) sobre as denominações textuais apresentadas na SVANI.

**Indicação 2**:

Formar uma equipe de avaliadores, podendo ser constituída pelos próprios professores/educadores, coordenadores ou demais profissionais da área de Educação Infantil, para o desenvolvimento de estudos prévios sobre a escala SVANI e para a aplicação da escala em cinco (5) creches da rede pública de Educação Municipal, como uma espécie de pré-teste de sua adequação à realidade da EI municipal curitibana.

- Promover reunião com estes avaliadores para o estudo prévio da escala;
- Cada avaliador deverá a visitar o CMEI alvo da sua observação e realizar uma caracterização geral do ambiente educativo a ser avaliado, tal como proceder:
  - leitura da proposta pedagógica;
  - levantamento prévio sobre o perfil da clientela;
  - análise de dados sobre a história do CMEI.

Dentre outros aspectos de pertinência em estudos de tal natureza e que possibilitam revelar as dimensões nem sempre aparentes, porém necessárias de serem desveladas em tais situações, com vistas ao seu aprimoramento e melhoria, inclusive sobre a variabilidade, da qualidade da oferta de seus serviços educativos.

Após os tais momentos de observação e avaliação organizar os dados obtidos para tornar visíveis os aspectos que deverão ser melhorados bem como reforçar os aspectos já existentes, que possam revelar a qualidade destes ambientes.

**Indicação 3**:

Promover reuniões com grupos de funcionários dos CMEIs (em grupos amostrais) para a devolutiva dos dados da observação, formulando estratégias para optimizar os processos, presentes no ambiente, através dos possíveis *déficits* apontados nos itens da escala.

Durante esta reflexão seria interessante apontar quais seriam as medidas tomadas na busca da qualidade, identificando o que cabe à equipe docente, aos dirigentes, aos familiares e aos gestores e responsáveis pela implementação das políticas públicas na melhoria deste cenário.

**Indicação 4**:

A rede municipal de Educação Infantil de Curitiba a partir deste estudo sobre a possibilidade e viabilidade da aplicação da escala SVANI poderá criar um programa permanente de avaliação dos ambientes educativos de EI. Assim todas as creches poderiam ter um instrumento-base de avaliação a serviço da busca da sua melhoria da qualidade de oferta de serviços educativos e sobre as condições do próprio ensino destinado às crianças pequenas.

Entendemos que poderíamos, em fase posterior, avançar em avaliações específicas em determinados espaços na rede municipal de Educação Infantil de Curitiba, avaliando suas condições de qualidade na prestação dos serviços educacionais nos ambientes para crianças pequenas referidos durante este estudo. Assim se destaca a mais-valia da pesquisa que aqui foi relatada, a qual contou com o apoio inconteste das duas (2) profissionais especialistas em EI, *experts* no assunto e dispostas a colaborar com a pesquisadora ao avaliar a escala SVANI, por ela traduzida/adaptada às condições da realidade municipal da Educação Infantil curitibana, com vistas a subsidiar as suas condições de aplicabilidade nesses ambientes de atendimento educativo.

Finalmente uma questão faz-se presente: ‘Por que utilizar uma escala estrangeira para ser adaptada ao contexto brasileiro e não construir uma escala verdadeirament verde-amarela?’. Respondemos esta questão com os apontamentos feitos durante a contextualização bibliográfica os quais nos indicam que a busca da melhoria da qualidade não foi iniciada no Brasil e sim reflecte e é reflectida na cultura globalizada da infância. A partir desta perspectiva, vimos a sensibilidade da aplicação de um instrumento de avaliação como a SVANI - em diferentes países e continentes e isto nos dá respaldo a proceder outros questrionamentos, entre eles: ‘Por

que não utilizar, desde que adaptado à nossa realidade, um instrumento de relevância internacional que já indicou mais valia nestes diferentes contextos e com comprovadas contribuições para uma melhoria dos serviços prestados à primeira infância?'

## Bibliografia

Arce, A. (2008). Passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação e Sociedade*, 2001, vol.22, n.74

Áries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Barbosa, E. (1990). *O financiamento da política social da infância, trabalho apresentado na reunião de trabalho sobre políticas para crianças de 0 a 6 anos*. Brasília: Fundação Esquel do Brasil.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da Educação Pre-escola em Portugal. In . Ministério da Educação (Ed), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Barros, A. J. & Lehfeld, N. A. (2000). *Fundamentos de metodologia científica. Um guia para a iniciação científica.* São Paulo: Makron Books.

Batista, R. (1998). *O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina.* Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina.

Becchi, E. & Bondiolli, M. (2003) *Avaliando pré-escola*: *uma trajetória de formação de professores.* São Paulo: Autores Associados.

Bondiolli, A. & Montovani, S. (1998) *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos. 9 ed.* Porto Alegre: ArtMed.

Bondiolli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores associados.

Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 5692/1971*. Brasilia: DF.

Brasil. (1989). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: MEC-Ministério da Educação.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8069/1990*. São Paulo: Fundo Nacional de Solidariedade do Estado de São Paulo.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/ 96.* Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI (Volumes I, II e III). Brasília: MEC.

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* – Brasília, DF: MEC.

Brasil. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC.

Brasil. (1999). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Censo Escolar 98/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep/MEC. Brasília, DF: O Instituto.

Brasil. (2005). *Saeb 2005: relatório nacional*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasil. (2009). *Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Lei nº 12.010/2009*. São Paulo: Fundo Nacional de Solidariedade do Estado de São Paulo.

Bronfenbrenner, U. (1996). *Ecologia do desenvolvimento humano*: Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello svilupo umano*: Bologna: Il Mulino.

Campos, M. (1986). *A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. n. 59, p. 57-65, nov.

Campos, M. (2002). A Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In. Machado, M (2002). *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez

Campos, J. & Wiggers, V. (2006) . A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa. vol.36 no.127 São Paulo Jan./Apr. 2006

Castorina, J. A. *et al* (2002). *Piaget/Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ática.

Cerisara, A. (2002) . Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, V.23, N.80, p.329-348.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica.* Rio de Janeiro: Makron Books.

Coll, C. (1998) *Psicologia e currículo*. São Paulo: Artes Médicas.

Corrêa, B. (2001). *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil*. São Paulo: Unesp.

Curitiba. (1997). *Subsídios à Elaboração ou Reformulação do Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Curitiba:* Secretaria Municipal da Criança.

Curitiba. (2000). *Atividades Pedagógicas de Rotina*. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança.

Curitiba. (2001). *Orientações Pedagógico-Administrativas dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança.

D'Odorico, L. (1990). *L'osservazione del comportamento infantile*. Milano: Rafaello Cortina Editore.

Dahlberg, G; Moss, P & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós – modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Demo, P. (1995). *Ciências sociais e qualidade.* São Paulo: Almed.

Devries, R; Zan, B & Hildebrandt, C. (2004). *O curriculo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.* Porto Alegre: Artmed.

Faria, A. (2007). *O coletivo Infantil em creches e pré-escolas. Falares e saberes*. São Paulo: Cortez.

Ferrari, M. & Gariboldi, A. (1990) *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. Bergamo, Itália: Edizioni Junior.

Ferrari, M. & Livraghi, P. (1997). *Scala per la Valutazione dell`Asilo Nido*. Milão, Itália: Franco Angeli

Ferrari, M. (2003): Um percurso na Avaliação em Pistóia: Avaliar para crescer em consciencia – In Becchi, E. & Bondioli, M. *Avaliando pré-escola*: *uma trajetória de formação de professores*. São Paulo: Autores Associados.

Flavel, Miller P. & Miller, S. (1999) *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Furtado, R. & Campos de Carvalho, M. (2000). *Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares.* Livro de artigos do III Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Tomo II, 108-115.

Froebel, F. (2003). *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UPF.

Gil, A. (1995). *Pesquisa em Economia.* 5 ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Hadji, C. & Baillé, J. (2001). *Investigação em educação: para uma nova "aliança"*. 10 questões acerca da prova. Porto: Porto Editora.

Harms T. & Clifford, R. (1980). *Early childhood enviroment rating scale*. New York: Teachers College Press.

Harms T.; Cryer, D. & Clifford, R. (1990) *La Infant/Todler Enviroment Rating Scale* - New York, Teachers College Press. Milano, Itália: Franco Angeli.

Heywood, C. (2004). U*ma história da infância: da idade média a epoca contemporanea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

Iurk, D. (2002). *Ciclo básico de alfabetização: da propostatransformadora de alfabetização à realidade da prática docente.* Cascavel:UNIOESTE.

Kishimoto, T. (1999). *A pré-escola em São Paulo (1987-1940)* São Paulo: Loyola.

Kramer, S. (1984). *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez.

Kramer , S. & Souza, S. (1988). *Educação ou tutelas? A criança de 0 a 6 anos.* São Paulo: Loyola.

Kramer, S. (1990). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.* São Paulo: Ática.

Kramer, S. (2003). *A Política Pré-Escolar no Brasil. A Arte do Disfarce*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

Kuhlmann J. (1998). *Infância e educação infantil.* Porto Alegre: Mediação.

Lago Rodrigues, Z. & Ribas, A. (2003). *Filosofia e educação: a dimensão evolutiva do conhecimento*. Curitiba: Qualogic.

Lago Rodrigues, Z. & Ribas, A. (2009). *Filosofia e educação: a dimensão evolutiva do conhecimento*. 2. ed. Curitiba: Camões.

Lakatos, E. & Marconi, M. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico.* 6 ed. São Paulo: Atlas.

Lordelo, E. (1998). *Educadores de Creches: concepções e práticas***.** Curitiba.

Machado, M. (2002). *Pré-escola não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Machado, M.(2002). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez.

Montessori, M. (1960). *Mente absorvente*. São Paulo: Nórdica.

Oliveira, M. (2000). *Avaliação de ambientes coletivos de crianças pequenas*. Monografia de Conclusão do Programa de Bacharelado do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciencias e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo Ribeirão Preto.

Oliveira, M; Furtado, R; Souza, T. & Campos de Carvalho, M. (2003). A*valiação de ambientes educacionais infantis*. São Paulo: Paidéia.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Paraná (1999). *Deliberação nº. 014/99*. Curitiba: Secretaria do Estado e da Educação. Conselho Estadual da Educação.

Paraná (2005). *Deliberação nº. 02/2005*. Curitiba: Secretaria do Estado e da Educação. Conselho Estadual da Educação.

Pasquali, L. (1996). *Medida Psicométrica. Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*.(p. 73-115). Brasilia: Inep/MEC.

Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *25*, p. 206-213.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rossetti-Ferreira, M.; Amorim, K. & Vitória, T. A Creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano,* v. 4, n. 2, p. 35-40

Santos, A. R. (1999). *Metodologia Científica: a construção do conhecimento.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Saviani, D. (1997). A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados.

Thiollent, M. (2000) *Metodologia da Pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez.

Triviños, A. (1987): *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins fontes

Vigotsky, L. S. (1991). A *formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes

Wiggers, V. (2007). *As Orientações Pedagógicas da Educação Infantil em municipios de Santa Catarina. São Paulo:* PUC.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

# APÊNDICES E ANEXOS

**APÊNDICE I - Demonstrativo da Cobertura do Projecto Araucária**

| Municípios | Creches | Prés escolas |
|---|---|---|
| Curitiba | 159 | - |
| Agudos do sul | 01 | - |
| Almirante Tamandaré | 05 | 29 |
| Araucária | 18 | - |
| Balsa Nova | 01 | - |
| Bocaiuva do Sul | 01 | 02 |
| Campo Largo | 07 | - |
| Colombo | 21 | 20 |
| Cerro Azul | 01 | - |
| Campo do Tenente | 01 | 04 |
| Lapa | 02 | - |
| Piraquara | 05 | - |
| Quatro Barras | 02 | - |
| Quitandinha | 01 | - |
| Rio Branco do Sul | 01 | 08 |
| Rio Negro | 03 | - |
| São Jose dos Pinhais | 18 | - |
| Tijucas do Sul | 01 | - |
| Total | 248 | 63 |

Fonte: SMEP (Paraná, 1994)

**APÊNDICE II – Estrutura dos CMEIS de Curitiba**

| Turmas | Capacidade Máx. (alunos) | Faixa Etaria | Educadores | Professores |
|---|---|---|---|---|
| Berçário 1 | 18 | Três meses a um ano | 03 | |
| Berçário 2 | 18 | Um a dois anos | 02 | |
| Maternal 1 | 22 | Dois a três anos | 02 | |
| Maternal 2 | 30 | Três a quatro anos | 02 | |
| Jardim 2 | 32 | Crianças que completam 5 anos durante o ano | 02 | |
| Jardim 3 | 30 | Crianças que completam seis anos durante o ano | 02 | 01 |
| Total | 150 | | | |

Fonte: Curitiba (2001)

**APÊNDICE III – Subescalas - SVANI**

| | **Subescalas** | **Itens** |
|---|---|---|
| 1. | Móveis e materiais à disposição das crianças | 1-5 |
| 2 | Cuidados de rotina | 6-14 |
| 3 | Escutar e falar | 15 -16 |
| 4 | Atividades de aprendizagem | 17 -24 |
| 5 | Interação | 24-29 |
| 6. | Organização das atividades | 30 -33 |
| 7 | Necessidades dos adultos | 34- 37 |

Fonte: Ferrari e Livraghi (1997; p.17)

**APÊNDICE IV - Pontuação da Escala SVANI**

1. Inadequado (não satisfaz nem mesmo a creche enquanto modelo assistencialista).
2. Intermediário
3. Mínimo (satisfaz somente ao aspecto da creche enquanto assistencialista)
4. Intermediário
5. Bom (atende aos cuidados que favorecem o desenvolvimento da criança)
6. Intermediário
7. Excelente (apreciam especialmente a interação positiva, a projeção e a programação das intervenções e as suas individuações, como a presença de material de qualidade).

## ANEXOS

## ANEXO I – Tradução Escala SVANI

### Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças

**ITEM 1: Móveis para cuidados de rotina (para comer, dormir, armarinhos para repor as coisas de propriedade das crianças).**

**Pontuação 1=** inadequada. Faltam móveis para os momentos de alimentação e do sono (Ex: não tem um berço para cada criança (0 a 1 ano) . Os equipamentos para os cuidados de rotina não estão em bom estado (Ex: cadeira instável, berços quebrados)

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Número suficiente de móveis em bom estado. As cadeiras são cômodas e sustentam bem as crianças (Ex: se necessário existem apoios para os pés, as superfícies não são escorregadias e, se necessário, utilizam cintos de segurança). Tem um certo número de móveis na medida das crianças [1] de (0 a 3 anos) e das crianças maiores.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Tudo que compreende o ponto 3 além [2] de móveis que os adultos possam utilizar durante os cuidados de rotina. Tem um número suficiente de armarinhos para as coisas das crianças. Existem equipamentos apropriados para uma assistência individualizada (Ex: cadeiras em vez de mesas no qual as crianças (0 a 1 ano) estarão em grupos. Os equipamentos para cuidados de rotina são acessíveis e cômodos.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Tudo que compreende o ponto 5 além de os móveis consistirem em grau apropriado de autonomia para as crianças (0 à 3 anos). (Ex: as crianças (0 à 3 anos) passam a usar pequenas cadeiras e mesas quando são capazes de faze-lo, tem uma cômoda para os adultos utilizarem nos cuidados de rotina. A maioria dos equipamentos são de medidas apropriadas as crianças (0 à 3 anos).

***Nota de esclarecimento***

1. **"**A medida das crianças" – com essa expressão entendem-se móveis da medida apropriada as crianças (0 à 1 ano) e crianças (1 à 3 anos). Isto significa, por exemplo, que quando uma criança está sentada sobre uma pequena cadeira, os seus pés devem se apoiar no chão. A altura das mesas deve ser cômoda (os joelhos devem estar comodamente em baixo da mesa e os cotovelos em cima dela).
2. Recorda-se que por isto e por todos os outros itens, antes de levar em consideração a pontuação 5 é necessário que todas as condições postas no ponto 3 sejam satisfeitas; analogamente antes de levar em consideração a pontuação 7 é necessário que todas as condições postas no ponto 5 sejam satisfeitas.

***Subescala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 2: Móveis para as atividades de aprendizagem [1]**

**Pontuação 1=** inadequada. Número insuficiente de utensílios para a atividade de aprendizagem. Materiais em péssimo estado.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Existe um número suficiente de utensílios para a atividade de aprendizagem, em bom estado. Os utensílios são utilizados na maior parte do dia para o jogo. Tem certo número de móveis na medida adotada para as crianças. Existem móveis fortes que não se quebram se as crianças caem sobre eles [2.]

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Existem prateleiras abertas [3] usadas regularmente para colocar a disposição das crianças os jogos não perigosos. Existem prateleiras fechadas [4] para jogos que necessitam de vigilância e para outros brinquedos que servem para assegurar uma certa alternação. Existem recipientes resistentes que são usados para separar e organizar os brinquedos.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. As prateleiras abertas são dispostas de modo a encorajar a autonomia das crianças (Ex: os brinquedos mais pesados estão na prateleira mais baixa, os brinquedos semelhantes são reagrupados). As prateleiras que servem para garantir a alternância entre brinquedos são bem organizadas e facilmente acessível aos educadores [5.] A maior parte dos utensílios usados com as crianças está nas medidas adequadas.

**Nota de esclarecimento:**

1. Materiais de base: cadeiras altas, cadeiras e mesas na medida das crianças, área com tapetes, espaço para gatinhar e caminhar, móveis resistentes que não se rompam se as crianças se atirarem em cima. Estantes abertas para os materiais.
2. Como as crianças tendem a puxar de cima tudo o que vêem, quando estão em grau de desenvolvimento, todos os materiais acessíveis devem estar presos para não desabar ou cair.
3. Trata-se de estantes baixas e abertas ou de outro recipiente de materiais alcançável para as crianças.
4. "Estantes fechadas" significa inacessíveis para as crianças. Podem ser fechadas por uma porta ou tem uma altura que fique fora do alcance das crianças.
5. O termo educador se refere a qualquer um que se ocupe daquele determinado grupo de crianças.

***Subescala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 3: Relaxamento e ambientes confortáveis**

**Pontuação 1=** inadequada. Não existem lugares confortáveis [1] para os jogos das crianças (não existem móveis forrados, tapetes, travesseiros para os jogos).
**Pontuação 2**
**Pontuação 3=** mínima. Existem materiais macios e tapetes para o jogo. Existem jogos fáceis de limpar e macios disponíveis para a maior parte do dia.
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. Há uma área intima sempre disponível (Ex: tapetes, travesseiros, colchões recobertos e móveis forrados). Tal área é protegida para os jogos de movimento. Existem brinquedos fáceis de limpar disponíveis na maior parte do dia.
***Pontuação 6***
**Pontuação 7=** excelente. Existe uma área intima e mais adiante a esta tem muitos materiais confortáveis em outras áreas (Ex: muitas áreas confortáveis com tapetes e almofadões).Quando é necessário as crianças (0 à 1 ano) que ainda não sabem andar são alojadas em uma área intima. Existe uma área intima utilizada para a leitura de livros, cantar e fazer outros jogos tranqüilos.

**Nota de esclarecimento**

1. Refere-se ao conforto que se encontra nos berços, no recinto para as crianças ou em outros equipamentos embutido para as atividades de rotina.

***Subescala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 4: Disposição da turma**

**Pontuação 1=** inadequada. O espaço utilizado para o jogo e para as atividades de rotina é inadequado [1.] A disposição das salas torna difícil a visualização de todas as crianças ao mesmo tempo. (Ex: as crianças ficam escondidas fora da vista do educador e dos móveis altos, o trocador é posto de modo que as educadoras não consigam ver as outras crianças, enquanto estão realizando a troca).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3 =**mínima. Os equipamentos para as atividades de rotina estão dispostos em modo de deixar espaços para o jogo. Tem uma área aberta para engatinhar, caminhar e jogar. As disposições das turmas consentem ao educador ver todas as crianças com um só olhar. Existem espaços e materiais suficientes para os jogos de modo que as crianças não sejam pisoteadas.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5 =** boa. As áreas para atividade de rotina estão bem dispostas (Ex: os berços estão facilmente acessíveis, as fraldas de troca disponíveis, a água corrente é quente e disponível as necessidades). A área para os jogos de movimento é separada daquela para os jogos mais tranqüilos. As crianças menores dispõem de espaços e materiais para explorar e são protegidos das crianças que já conseguem movimentar-se sozinhas.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7 =** excelente. Na área destinada as atividades de rotina e aos jogos são possíveis muitas experiências de aprendizagem (Ex: são trocadas com freqüência a composição do móvel que está sobre o trocador; na área dos jogos tem vários brinquedos apropriados para a idade das crianças). Os materiais são reagrupados de modo para formar uma área valorosa ativando centros de interesse 3 (Ex: para as crianças de 0 a 1 ano - chocalhos ou jogos macios estão na mesma área para as crianças de 1 a 3 anos, livros, músicas, jogos de manipular e para atividade motora há uma área separadas das outras). A área destinada à passagem entre uma área e outra não interfere nas atividades.

**Nota de esclarecimento**

1.Um espaço inadequado em respeito ao número de crianças, provoca dificuldades nos momentos de rotina e não deixa uma área suficientemente ampla para os jogos. As crianças, por exemplo, são direcionadas a jogar na área reservada a rotina, em pequenos espaços retalhados entre os berços, as mesas e debaixo dos berços.

2.Na área onde se ativam centros de interesse ( cantinhos) os espaços e as superfícies devem ser apropriados ao tipo de material usado. Por exemplo, para as construções é necessária uma superfície rígida; para desenhar é necessário ter sobre a folha de papel um plano liso e duro e espaço para mover livremente os braços. As crianças têm necessidade de um número menor de área desse gênero que deve, porém ser mais flexível, enquanto para as crianças (0 a 3 anos) é necessário que tenha uma ampla variedade.

***Subescala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 5: Materiais em exposição**

**Pontuação 1 =** inadequada. Não existem quadros ou outro material a mostra.
**Pontuação 2**
**Pontuação 3 =** mínima. Estão expostos quadros coloridos e outros materiais. O conteúdo não assusta as crianças (não se vêem monstros nem animais com rostos que possam inspirar medo).
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. Existem muitas fotografias e quadros simples e coloridos expostos em lugares onde possam ser vistos pelas crianças e alguns estão ao alcance das mãos (Ex: os materiais estão na área onde se almoça, perto dos berços ou postos em baixo na área onde as crianças irão gatinhar. São fixadas ao teto composições móveis e outros objetos coloridos de modo que as crianças possam ver). Os educadores falam com as crianças do material à mostra (Ex: respondem as perguntas das crianças que se referem aos quadros e fotografias, indicam as crianças os materiais a mostra).
**Pontuação 6**
**Pontuação 7=** excelente. Os desenhos e os rabiscos das crianças (0 à 1 ano) são fixados na parede das salas deles. São fotografias das crianças em grupo, da família deles, dos animais domésticos e de outros rostos familiares dispostos as alturas dos olhos deles. Os quadros são protegidos de modo que não possam ser arrancados (Ex: os quadros são protegidos com plásticos transparentes). Os quadros e as composições móveis são trocados com freqüência.

***Subescala 2. Cuidados de rotina***

***Item 6-14***

**ITEM 6: organização da chegada e da saída**

**Pontuação 1=**inadequada. Omite-se frequentemente de saudar as crianças na chegada e não se prepara o momento da despedida. Os pais não são incentivados a entrar na área reservada as atividades das crianças e não têm contato direto com os educadores.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Só os educadores cumprimentam cordialmente os pais e as crianças quando chegam e quando se vão. Aos pais é permitido entrar na área reservada da atividade com as crianças. Os pais e os funcionários [1] trocam-se informações relativamente à saúde e a segurança das crianças (dieta, acidentes).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Os educadores cumprimentam os pais e as crianças na chegada e preparam o momento da despedida (conversam na chegada e têm hábito para a despedida). Os pais levam as crianças nas áreas das atividades e isto faz parte da rotina cotidiana. Os problemas de adaptação das crianças são tratados com cuidados. Os educadores fazem anotações que se referem à alimentação, trocas e repouso das crianças (0 à 1 ano) e as dispõem de maneira que os pais possam vê-las.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=**excelente. Os funcionários aproveitam os encontros com os pais na chegada e na saída das crianças para trocarem informações. Os operários [1] passam informações precisas aos pais sobre o desempenho do dia (Ex: atividades do jogo, humor, aquisições de nova competência).

**Nota de esclarecimento**

1; O termo "funcionário" indica dados das pessoas que trabalham na escola. Educadores e eventuais coordenadores.

**Subescala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 7= Refeições e lanches**

**Pontuação 1=** inadequada. O horário das refeições e dos lanches não satisfaz a necessidade individual. As condições de higiene da comida são discutíveis[1] (Ex: os educadores não lavam as próprias mãos e não lavam as mãos das crianças antes de dar-lhes de comer, a mesma pia vem sendo usada para os alimentos e para a troca de fralda). O valor nutritivo [2] da comida é duvidoso e não adequado à idade da criança. Não se pega no colo as crianças[3] (0 à 1 ano) quando se da a mamadeira. Crianças (0 à 1 ano) e (1 à 3 anos) são colocados na cama com a mamadeira.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. O horário da alimentação parte da necessidade das crianças (Ex: as crianças (0 à 1 ano) tem horários de procura ). A comida vem preparada e servida em boas condições de higiene. As comidas são bem equilibradas e adaptadas a idade. As crianças (0 a 1 ano) e tomam a mamadeira. No colo dos educadores Não se coloca na cama nem as crianças (0 à 1 ano) nem as crianças de (1 à 3 anos) com a mamadeira. As crianças que começam comer sozinhas têm as mãos limpas. Encorajam-se as crianças a comer, mas sem forçá-la.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. As crianças comem sozinhas ou em grupo muito pequenos. As refeições se desenvolvem em uma atmosfera relaxante (Ex: os educadores toleram as misturas das crianças a mesa e são pacientes com as crianças que comem lentamente). Tem uma dieta feita por um nutricionista. O menu é fixado na parede para que os pais possam ver. Os educadores falam com as crianças e criam uma divertida ocasião para a socialização.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Encorajam-se as crianças a comerem sozinhas. A comida é preparada de maneira que eles passem a segurar com as mãos. Os educadores sentam-se com as crianças e utilizam o momento da refeição para ajudá-los a aprender (Ex: repetem o nome das comidas, encorajando as crianças a falarem e a revelar comportamentos autônomos). Os operadores cooperam com os pais para estabelecer bons hábitos alimentares. (Ex: decide-se juntos como podem ajudar as crianças a parar de usar a mamadeira, se coordena a introdução de novas comidas).

**Notas de esclarecimento**

1. Neste caso a preparação da comida significa a simples preparação que acontece na escola, na qual consiste no abrir os homogeneizados, no juntar cereais, mas que não implica na preparação dos alimentos na cozinha da creche.
2. O valor nutritivo dos alimentos seja valorizado somente se a escola mesmo fornecer.
3. As crianças (0 a 1 ano) e as (1 a 3 anos) que já conseguem se sentar com autonomia, e sustentarem a mamadeira com as próprias mãos, possam nutrir-se por conta própria.

***Subescala 2. Cuidados de rotina***

**ITEM 8: Soninho**

**Pontuação 1=** inadequada. O momento ou o lugar para o soninho não são apropriados (Ex: muito cedo ou muito tarde, o ambiente é lotado, sujo e pouco ventilado). A vigilância é pouca (Ex: não se vigiam regularmente as crianças durante o sono). As crianças são deixadas no berço de modo inadequado (mais de meia hora quando se acordam sem chorar, mais de cinco minutos se choram).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. O horário do soninho é programado segundo a necessidade de cada criança. Cada criança tem seu berço com roupa limpa. Não se usa o mesmo leito para crianças diferentes ao menos que tenham sido lavadas. Os berços são dispostos de modo que possam evitar a difusão de germes. Os adultos vigiam e estão atentos a cada problema. Os berços são usados para dormir e não para jogar.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. O momento do soninho é personalizado. (Ex: os berços estão sempre no mesmo lugar, se utilizam gestos familiares, cobertores e brinquedos tenros. A criança é posta na sua posição preferida). Se leva em conta a necessidade de cada criança e se esforça para atender as particularidades das crianças respeitando os ritmos do grupo inteiro (Ex: são lugares tranqüilos para que as crianças cansadas possam dormir antes do horário previsto). Tiram-se as crianças (0 à 1 ano) dos berços ou se consente aos maiores de deixar o leito quando estão acordados ou tem vontade de jogar.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente.Os educadores ajudam as crianças a relaxarem (Ex: tem música de fundo, se acaricia as crianças nas costas, contam historinhas em voz baixa). São previstas atividades tranqüilas para quem se acorda antes e para quem não quer dormir.

**Subescala 2= Cuidados de rotina**

**ITEM 9 = Trocas – cuidados de higiene**

**Pontuação 1=** inadequada. As condições de higiene de base não tem sido respeitada[1] (Ex: os educadores não lavam [2] quando se verificam ou trocam as fraldas; os vasos não são esterilizados logo depois do uso). Não se satisfazem as necessidades higiênicas das crianças (Ex: as fraldas não são trocadas com freqüência, as crianças são deixadas muito tempo no vasos sanitários sozinhas). Os educadores punem as crianças e se zangam quando se sujam.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Respeitam-se as condições higiênicas de base para evitar a difusão de germes (Ex: desinfeta-se e troca a cobertura depois de cada uso, limpa-se os pinicos com água depois do uso). Os educadores lavam as mãos depois de cada troca e depois de cada controle de fralda e quando ajudam as crianças a estarem sobre seu pinico. Verifica-se a troca de fraldas segundo a necessidade. Lavam-se as mãos das crianças depois que tenham ido ao pinico ou depois da troca se necessário. Os educadores comportam-se gentilmente com uma criança que se suja.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. A troca das fraldas deve ser feita em áreas na qual tenha água quente corrente. O equipamento apropriado favorece a autonomia (Ex: são grades vizinhas às pias, e pinicos na medida das crianças). Os educadores cooperam com os pais para ensinar as diversas educações de limpeza. Tem uma prazerosa atmosfera entre adultos e crianças. Utilizam-se pinicos na medida das crianças ao invés de vasos[3].

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. O momento da troca vem sido usado para conversar com as crianças e para promover uma aconchegante interação. O momento da troca é usado para solicitar a autonomia na limpeza pessoal e da capacidade de vestirem-se sozinhos. (Ex: lavar as mãos, usar papel higiênico e fechar os botões). Os pais serão informados com cautela a prática da higiene pessoal ocorrida durante o dia (Ex: são anotações disponíveis que dizem respeito ás crianças (0 a 1 ano).

**Notas de esclarecimento**

1. Construir sanitários adequados é necessário para evitar difusão de germes quando se trocam as crianças e as ajudam a lavar-se. A finalidade de tal procedência consiste em evitar que os germes presentes na urina e nas fezes permaneçam nas mãos dos educadores, das crianças, sobre o trocador ou sobre qualquer outra superfície que possa entrar em contato com as crianças. Para evitar difusão de germes que provoquem doenças gastro intestinais são necessárias ao menos quatro requisitos: 1- Depois de cada troca os educadores devem lavar as mãos com água quente, sabonete ou com substâncias que não necessitem usar água. 2- Que o trocador seja desinfetado a cada troca. 3- As fraldas devem ser postas em um recipiente manobrado preferivelmente com um pedal para evitar possível contaminação. 4- A área de troca seja separada daquela a qual se preparam os alimentos e cada área deve ter suas próprias pias.
2. A lavação das mãos deve ser feita em modo de prevenir as infecções. Depois de ter controlado as fraldas de uma criança e depois de ter ajudado a estar no pinico a educadora deve lavar as mãos com água e sabão ou com substância que não necessite de água ou com lencinhos anti-sépticos e álcool 70. Usam-se luvas e devem ser jogadas fora depois de cada troca e deve-se lavar as mãos acidentalmente sujas.
3. Se e os vasos sanitários são um risco para a saúde, necessitaria evitar-los. Em casos esporádicos no qual se faça uso do vaso para as crianças com particular exigência este seja desinfetado logo depois do uso.

**Subescala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 10: Limpeza e ordem pessoal das crianças**

**Pontuação 1=** inadequada. Presta-se pouca atenção na limpeza e ordem pessoal (não se lavam as mãos ou o rosto, não se trocam os toalhas de banho) a mesma toalha é usada por mais de uma criança.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Os adultos lavam as mãos das crianças que precisam de (Ex: depois da troca, antes ou depois das refeições depois dos jogos com materiais sujos). Para cada criança usa-se uma toalha diferente (de papel ou tecido). Estão disponíveis outros indumentos além daqueles que as crianças vestem, e trocam-se as crianças segundo a necessidade.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Presta-se atenção aos aspectos das crianças (Ex: lava-se o rosto das crianças, se limpam depois de jogarem com materiais sujos, se penteiam com seus pentes, usa-se o babador se necessário). Encoraja-se a autonomia das crianças na higiene pessoal quando possível (Ex: ajudando as crianças a se trocarem e os encoraja a lavar as mãos sozinhas). Procura-se dar prazer na atividade da limpeza (Ex: cantando canções, lavando-se gentilmente as crianças e evita-se de fazê-las chorar).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. A limpeza pessoal é usada como ocasião de aprendizagem (Ex: para aprender os nomes das diversas partes do corpo e dos hábitos, para fazer com que a criança se olhe no espelho). Existem escovas de dente para cada criança e se tem um lugar limpo para guarda-las. A escovação é feita pelo menos uma vez ao dia com cada criança.

***Subescala 2. Cuidados de rotina***

**ITEM 11: Hábitos de higiene**

**Pontuação 1=** inadequada. Na sala falta luz, não é corretamente arejada e não tem a temperatura certa. A sala está em péssimo estado, os equipamentos e os móveis são sujos (Ex: os pavimentos são sujos, lavam pouco os brinquedos, as cadeiras também são sujas). As áreas para jogos com areia e com água e as áreas externas não são protegidas dos agentes contaminantes (Ex: a água da piscina não tem sido limpa, o recipiente da areia é coberto). Os educadores não evitam a difusão dos germes (Ex: omitem-se de lavar as mãos).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. A área de atividade e os equipamentos são limpos. Os educadores eliminam cada possível agente de contaminação (Ex: em caso de resfriado cada criança tem seu lenço, os educadores lavam as mãos com freqüência, os brinquedos são lavados com freqüência).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5 =** boa. Tomam-se providências para satisfazer as necessidades das crianças que não estão bem (existem áreas tranqüilas para descansar e pegar no colo as crianças agitadas). Os educadores oferecem um bom exemplo em questão de hábitos de higiene (Ex: na frente das crianças comer somente coisas sadias).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7 =** excelente. Os educadores fornecem aos pais informações sobre saúde (Ex: difundir folhetos sobre comida, sobre doenças das crianças e sobre serviços sócio-sanitários locais). Com as crianças (de 1 à 3 anos) usam livros que falam de saúde, como pura ilustração e jogos sobre o mesmo argumento. A superfície da sala e os equipamentos são fáceis de limpar.

**Subescala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 12: Normas higiênicas**

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem nenhum procedimento de atendimento emergência e nenhuma carteira de vacinação das crianças, os educadores não têm nenhum exame e nenhum teste de tuberculose nos últimos 2 anos. Não tem uma relação com um consultório médico. Em caso de emergência dirige-se ao hospital mais próximo.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Para cada criança se registra os testes de imunidades e outras informações sanitárias. Os educadores denunciam indícios de maus tratos das crianças. Os educadores têm informação de emergência para cada criança: permissões escritas por terapia farmacológica, número de telefone do pediatra, do dentista e dos pais da criança. Os pais são informados sobre doenças das outras crianças. Chamam o médico só em caso de emergência.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Registram-se os problemas de saúde como alergias, as faltas auditivas, a hiperatividade e se ensina aos pais como se comportar em caso de doença. Dar medicamentos às crianças somente se tiverem autorização escrita pelos pais e instruções precisas. Consulta- se os médicos mesmo sem ser em caso de emergência.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Se contrata regulamente um médico ou um pediatra para resolver os problemas da escola. Os funcionários ajudam os pais a resolverem problemas de saúde, fornecendo endereços e comprometem-se com controles sanitários.

**Subescala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 13: Gestão da segurança**[1]

**Pontuação 1=** inadequada. Existem problemas de segurança no interior da sala (Ex: a caixa de brinquedos tem uma tampa pesada, não existem proteções na frente das tomadas elétricas). Os medicamentos não estão em um armário fechado a chave, as crianças não estão seguras sobre a mesa de troca de fraldas, existem perigos na área externa (Ex: os equipamentos não são seguros, a área não é delimitada).

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Não existem problemas de segurança nem na área interna nem na área externa. Em caso de emergência estão disponíveis os telefones e meios de transportes. Todos os medicamentos necessários para o pronto-socorro são bem dispostos. Os números de emergência estão perto de telefone. A água quente é utilizada de modo seguro, os controles sobre segurança de transporte de carros são efetuados com todas as crianças. Informam-se os pais de qualquer acidente que possa acontecer com as crianças.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Todo ambiente é projetado de maneira que não possa haver problemas de segurança (Ex: as crianças menores são separadas das maiores durante os jogos de movimento, os equipamentos para os jogos postos na área externa são na medida das crianças). Ensinam-se primeiro as crianças as normas de segurança.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Transmite-se aos pais todas as informações que diz respeito à segurança (existem folhetos sobre norma de segurança do transporte e no carro, informações sobre segurança em casa, são explicados programas de segurança).

**Nota de esclarecimento**

1. A lista de riscos mais comuns que segue não há exigência de exaustividade. Procure anotar cada problema de segurança sobre uma folha para o escore.

- **Problemas de segurança no interior da escola.**

Não existem proteções sobre tomadas elétricas, os fios elétricos estão descobertos, existem brinquedos ou outras coisas pesadas que podem cair sobre as crianças, os medicamentos, os detergentes e outras substâncias perigosas não estão fechados à chave, existem frigideiras com os cabos na cozinha acessíveis às crianças. As torneiras do gás estão ao no alcance das crianças, as pontinhas dos desenhos das crianças usados para pendurar os quadros estão ao alcance das crianças, os leitos ou os box tem barras muito distanciadas e as crianças arriscam de encaixar a cabeça, os colchões dos berços estão na medida certa, a temperatura da água é muito alta, os colchões e os tapetes escorregam. Existem ao alcance das crianças brinquedos reduzidos em pequenos pedaços que possam engolir. Não existem proteções na frente das estufas e lareira, não existem cancela na frente das rampas da escada.

- **Problemas no interior da escola.**

Se pode facilmente alcançar os utensílios, existem plantas venenosas, os inseticidas para o jardim estão ao alcance das crianças, o depósito dos utensílios ou a garagem não são fechadas a chave, existem objetos afiados e perigosos, existem percursos ou escadas perigosas, é fácil alcançar a estrada ou aproximar-se do lixo, os móveis para o jogo são muito alto, estão em péssimo estado.

**Subescala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 14: Normas de segurança**[1]

**Pontuação 1=** inadequada. Não existem normas de segurança escritas sobre à chegada e a partida das crianças. Não existem indicações escritas para seguir em caso de emergência. Não estão nem os números de telefone, nem um meio de transporte disponível em caso de emergência.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. A escola tem controle anti-incêndio.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Em caso de emergência é possível pedir recurso ao pessoal substituto.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Os eventuais substitutos são espertos e conhecem bem as atividades voltadas à educação com as crianças e as procedências de emergência.

**Nota de esclarecimento**

1. O item deve ser modificado caso as normas de segurança não sejam as mesmas.

**Subescala 3. Linguagem oral: Escutar e falar**

**Item 15-16**

**ITEM 15: Uso informal de linguagem**

**Pontuação 1=** inadequada. Fala-se pouco e não se fala com as crianças (de 0 à 1 ano) e com as crianças (1 à 3 anos). Existe uma resposta mínima as tentativas das crianças de se comunicarem através de gestos, sons e palavras ou então não tem nenhuma resposta da parte dos educadores.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. A linguagem é usada, sobretudo para controlar o comportamento das crianças (Ex: "venha aqui", "tome isto", "não tocar"). Qualquer troca verbal com as crianças (Ex: "que bela criança!"). Existe qualquer resposta dos educadores na tentativa de comunicação da criança.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Os educadores respondem somente com palavras os prantos, os sons, os gestos, ou as perguntas das crianças. Os educadores mantêm por hábito um contato visual quando se fala à criança. Menciona-se freqüentemente e se fala freqüentemente de muitos objetos e ações das crianças, seja com as crianças (0 à 1 ano) ou com as crianças (1 à 3 anos). Os educadores tomam parte do jogo verbal da criança.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. O educador fala com cada criança (0 à 1 ano) e com cada criança (1 à 3 anos) durante o jogo e durante as atividades de rotina, refere-se a atividade que a criança tenha desenvolvido. O educador repete aquilo que disse a criança, acrescentando, se é o caso, outras palavras e outras idéias. Faz-se qualquer coisa cada dia para ajudar as crianças a aprender a falar (Ex: dão-se explicações claras, repetindo sempre s palavras novas). O educador sabe equilibrar bem os momentos de diálogos (Ex: não erra falando continuamente).

**Sub-escala 3. Escutar e falar**

**ITEM 16: Livros e imagens**[1]

**Pontuação 1=** inadequada. Existem menos de quatro livros por criança disponíveis[2] durante o dia: o educador não nomeia os objetos e as ilustrações para as crianças.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Existem ao menos seis livros disponíveis cada dia para a maior parte do tempo. Ao menos três vezes na semana as crianças e os educadores usam os livros juntos. Encoraja-se a participação somente se a criança estiver interessada, não se força às crianças a participarem.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Existem pelo menos um livro para cada criança do grupo a cada dia para a maior parte do tempo. O educador fala das ilustrações, lê os livros cada dia com as crianças em particular ou com um grupo muito pequeno de crianças interessadas.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. A cada criança (0 à 1 ano) e de (1 à 3 anos) da a oportunidade de concluir ao menos uma atividade lingüística ao dia, usando livros, ilustrações ou fantoches. Tem uma área disposta de modo que as crianças possam usar os livros sozinhos.

**Nota de esclarecimento**

2 Materiais: Livros resistentes e ilustrações que reproduza pessoas ou objetos familiares a criança. Simples jogo com figura.

3 As crianças devem poder acessar os livros sozinhos. Se os livros são repostos em lugar não acessível às crianças, deve ser colocada a disposição deles durante a maior parte do dia.

**Subescala 4. Atividades de aprendizagem.**

**Item 17-24**

**ITEM 17: Coordenação motora[1]**

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem material apropriado para a idade das crianças disponíveis para o uso cotidiano que estimule a coordenação motora.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. É disponível para o uso cotidiano certo número de materiais diferenciados para cada grupo de idade presente na escola. Estes materiais estão acessíveis de modo que as crianças possam usar sozinhos na maior parte do dia.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=**boa. Tem uma grande variedade de materiais que estimulam a coordenação de tipo diferente, de cor e de formas, de medidas diferentes e em bom estado; também os materiais de tecidos estão em bom estado. Tudo isso é facilmente acessível de modo que as crianças possam usufruir cada dia. Por enquanto resguarda os materiais que não possam ser utilizados pelas crianças sem controle, se utiliza cada dia sob vigilância dos educadores deixando livre escolha às crianças (Ex: massas de modelar, brinquedos que tenham partes muito pequenas).

***Pontuação 6***

**Pontuação 7=** excelente. Os educadores ajudam as crianças a revelarem especificas competência (Ex: jogando com as crianças menores, usando materiais apropriados: ajudam as crianças com massas de modelar, com os quebra cabeças). Alternam-se os materiais para fornecer uma ampla variedade.

**Nota de esclarecimento**

1. Materiais para as crianças (0 a 1 ano) : brinquedos que a criança possa agarrar, forminhas inseridas uma nas outras, brinquedos de tecido. Materiais para as crianças (0 a 3 anos): Forminhas, grande simples quebra cabeças, anéis de medidas diferenciados, brinquedos de encaixe, massas de modelar.

**Subescala 4. Atividade de aprendizagem**

**ITEM 18: Jogos de movimento**[1]

**Pontuação 1=** inadequada. Não existem espaços internos e externos na escola para jogos de movimento. Não tem materiais adequados para a idade das crianças[2] ou tem materiais em péssimo estado.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Tem um espaço bem amplo no interior para que as crianças possam gatinhar e caminhar na maior parte do dia. Faz-se as crianças jogarem no espaço aberto ao menos três vezes por semana por todo o ano exceto em caso de tempo ruim e no inverno[3]. São utilizados brinquedos e equipamentos apropriados para a idade da criança; todos os equipamentos estão em bom estado.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Tem uma área externa onde as crianças menores são separadas das crianças maiores. A área externa é usada pelas crianças pelo menos em uma hora ao dia por todo ano, exceto em caso de mau tempo. Todos os brinquedos e equipamentos para as atividades físicas usadas no interior ou exterior da escola são adaptados para a idade. Os materiais estimulam uma grande variedade de atividades motora (Ex: gatinhar, caminhar, estar em equilíbrio, trepar, jogar bola). Os espaços para os jogos de movimento não estão lotados.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Os materiais e os móveis para os jogos de movimento são trocados ou alternados cada semana seja interna ou externa para oferecer novos desafios para enfrentarem. (Ex: túnel no qual se arrastam, colchões para mergulhar e cambalhotas, jogos com bola). Os educadores falam com as crianças de todas as atividades (Ex: explicando as normas de segurança, usando as expressões "em cima", "em baixo", "dentro", "fora").

**Nota de esclarecimento**

1. Materiais para as crianças (0 a 1 ano) : travesseiros acolchoados ou cobertas para os jogos ao ar livre, barras para ginástica, andador, brinquedos para puxar e empurrar. Crianças (1 a 3 anos): Brinquedos para cavalgar sem pedais, brinquedos grandes à roda para empurrar e puxar, bolas, equipamentos para trepar apropriados à idade da criança, escorregador, travesseiros e tapetes para mergulhos e cambalhotas, grossas caixas de papelão.
2. Para ser apropriado a idade da criança os equipamentos para trepar devem ser seguro para as crianças, por exemplo: o ponto mais alto do equipamento não deve ser mais alto que a criança até 3 anos de idade; o pavimento ou terreno debaixo do equipamento devem ser recobertos de travesseiros; devem ser equipamentos de madeira ou plástico em vez de ferro, não deve ter quina e pregos quebrados salientes.
3. "Mau tempo" significa chuva e frio. As crianças devem estar agasalhadas adequadamente e irem para fora pra jogarem todos os dias exceto que em rara ocasião de mau tempo.

**Subescala 4. Atividades de aprendizagem**

**ITEM 19: Atividade artística**[1]

*(Este item não deve ser considerado, com crianças que tenham menos que 12 meses).*

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem material para as atividades artísticas às crianças.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Usam-se os materiais para desenhar[2] aos menos uma vez por semana. Usa-se outros materiais com as crianças que tenham mais de 18 meses ao menos uma vez na semana. Todos os materiais usados são adaptados a idade das crianças e atóxicos. Os educadores controlam que os materiais sejam usados corretamente. Não se obriga a criança a participar; organiza-se atividades alternativas.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. Oferecem-se materiais artísticos ao menos três vezes por semana. Oferecem-se materiais para atividades expressivas a cada dia às crianças que tenham mais de 18 meses. Os trabalhos executados pelas crianças estão à mostra na área do jogo. Encoraja a expressão individual.

***Pontuação 6***

**Pontuação 7=** excelente. Oferecem-se materiais cada dia para atividade artística as crianças de idade compreendida entre os 12 e 18 meses. Programa-se a reorganização dos materiais de modo que as crianças possam ajudar. Os educadores falam às crianças sobre as produções delas

**Nota de esclarecimento**

1. Materiais: Massas de modelar, colorir com os dedos, todos os materiais não são tóxicos.
2. Este tipo de atividade é uma ocasião para que as crianças possam rabiscar e fazer desenhos sozinhos. Portanto os livros de colorir não entram na gama dos desenhos.

***Subescala 4. Atividades de aprendizagem***

**ITEM 20: Música e movimento**[1]

**Pontuação 1=**inadequada. Não tem música apropriada às crianças ou um barulhento fundo musical interfere nas atividades em curso.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Fazem-se atividades musicais com os educadores pelo menos três vezes por semana (Ex: coloca-se uma música para dançar e os educadores cantam com as crianças) não se obriga à criança a participarem, são atividades alternativas, são brinquedos que possibilitam experiência sonora no jogo livre das crianças a cada dia (Ex: sino, chocalho, campainha, xilofone).

***Pontuação 4***

**Pontuação 5=** boa. O educador canta de modo informal com as crianças cada dia. Quotidianamente se desenvolve atividade musical que envolva adultos e crianças (Ex: gravação dança, instrumentos musicais). A cada dia ficam disponíveis muitos brinquedos musicais ou jogos que produzam barulho. As crianças são estimuladas a dançar, bater palmas e cantar.

***Pontuação 6***

**Pontuação 7=** excelente. Utilizam-se regularmente diversos gêneros musicais (Ex: canções para crianças, música clássica, cantos populares). Os brinquedos musicais são alternados para oferecer de tal modo uma ampla gama de experiências.

**Nota de esclarecimento**

1. Materiais: gravador toca discos, cassete, brinquedos e instrumentos musicais, utensílios para a dança, fitas, véus.

***Subescala 4. Atividades de aprendizagem***

***ITEM 21: Cubos e construções[1]***

(Omitir este item para todas as crianças que tem menos de 9 meses de idade).

**Pontuação 1=** inadequada. Não existem materiais para o jogo de construção.
**Pontuação 2**
**Pontuação 3=** mínima. Existem cubos e construções adequados para a idade, e materiais disponíveis a cada dia.
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. Tem uma grande variedade de materiais para construções acessíveis na maior parte do dia. O material é dividido por tipo. O espaço usado para os jogos de construção das crianças não é interrompido pelo transito de pessoas.
**Pontuação 6**
**Pontuação 7=** excelente. Os jogos de construções que requerem o controle dos educadores se desenvolvem pelo menos três vezes na semana para as crianças maiores. (Ex: lego, materiais de medidas inferiores a 5 cm).Os educadores falam com as crianças dos jogos. Os educadores jogam com as crianças fazendo construções simples.

**Nota de esclarecimento**

1. Matérias para as crianças (0 a 1 ano) : cubos macios, construções leves de plástico, de mediadas e de formas diferentes, recipientes para encher.
2. Para as crianças (1 a 3 anos): construções leves de várias dimensões, de várias cores e de formas diferentes, caixinhas para encher, outros materiais como recipientes para encher e esvaziar, pequenos caminhõezinhos e pequenos animais

***Subescala 4. Atividade de aprendizagem***

**ITEM 22: Jogo de faz de conta**[1]

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem material para o jogo de faz de conta.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Existem materiais para o jogo de faz de conta disponíveis cada dia para um bom número de crianças (Ex: fantasias, bonecas). Existem materiais apropriados para a idade das crianças (Ex: bolsa fácil de abrir, chapéu, vestidos fáceis de vestir, pequenos moveis e decorações).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. No interior da escola tem uma grande variedade para o jogo de faz de conta acessível cada dia e apropriado para a idade da criança.

Os objetos disponíveis produzem as coisas que as crianças vêem na vida cotidiana (Ex: atividade domestica, ou trabalho dos pais).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Tem material acessível para as crianças seja interno ou externo da escola o material é organizado de modo a favorecer um uso independente da parte das crianças (Ex: os pratos de brinquedo estão em caixa ou em estantes separadas ao invés de serem empilhados em recipientes dos brinquedos, as vestimentas para jogar estão suspensos a dos cabideiros). Os educadores jogam o jogo de faz de conta com as crianças (Ex: falando com as crianças utilizando um telefone de brinquedo). Tem um canto para o jogo organizado.

**Nota de esclarecimento**

1. Materiais para as crianças (0 a 1 ano): Bonecas, animais de pelúcia, panelas e animais espelhos inquebráveis. Para as crianças de (0 a 1 ano) fantasias, móveis na medida apropriada para a criança, pratos, panelas, bonecas, móveis para as bonecas, casa para as bonecas, animais macios, casa de brinquedos, telefone de brinquedo, fantoches, espelhos inquebráveis.

***Subescala 4. Atividade de aprendizagem***

**ITEM 23: Jogo com areia e com água[1]**

*(Omitir este item se as crianças têm menos de 12 meses ou são menores; não se prevê o jogo com água para as crianças que tenham menos de 24 meses).*

**Pontuação 1=** inadequada. O jogo de areia não é disponível para crianças de 24 meses ou maiores. Os jogos com a água não são acessíveis à criança de 12 meses ou maiores.
**Pontuação 2**
**Pontuação 3=** mínima. Se da a possibilidade de brincar com a areia e com a água no interior e no exterior da sala ao menos uma vez a cada duas semanas por todo o ano. Tem uma rigorosa vigilância nesta brincadeira. Usa-se qualquer brinquedo para os jogos com água e areia.
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. Fazem-se jogos com a areia e com a água pelo menos uma vez na semana. Tem variedades brincadeiras com a areia e com a água.
**Pontuação 6**
**Pontuação 7=** excelente. Fazem-se brincadeiras com a areia e com a água pelo menos três vezes na semana. Os adultos falam com as crianças referindo-se as características, ao fato, dos diversos materiais e tecidos (se estão secos ou molhados) e descrevem a atividade das crianças.
**Nota de esclarecimento**

1. Materiais: ao ar livre, areia ou materiais similares, regador, cano com água corrente, utensílios de cozinha, pá e baldinho, automóveis e caminhõezinhos de brinquedo, jogos flutuante, recipientes de plástico, piscina.

***Subescala 4. Atividade de aprendizagem.***

**ITEM 24: Pluralidade cultural**

**Pontuação 1=**inadequada. Não se faz nada para desenvolver na criança a valorização de sua cultura regional, radical ou próprio do sexo e da idade (Ex: não se faz tentativa para introduzir bonecas diferentes por região, raça, sexo, idade). Todos os brinquedos, as ilustrações, e os materiais a mostra representam uma única raça, uma única cultura, um único sexo e não se insiste sobre várias idades da vida.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Há pouca diversidade étnica, racial, sexual e cultural nos brinquedos (Ex: existem bonecas que pertencem a diversas raças e que simbolizam culturas diferentes e diferentes regiões e são de sexo diferente). Tem qualquer exemplo especifica étnica, racial, cultural e regional, sexual nos livros e nas ilustrações.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Tem consciência da diversidade racial, étnica, cultural, regional, sexual que se manifesta nos livros e nas bonecas. As ilustrações que estão na altura dos olhos da criança mostram pessoas de várias idades da infância a velhice e de sexo diferente.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Existem ilustrações que representam homens e mulheres, moças e rapazes que trabalham e jogam. A conscientização específica-cultural, étnica, regional, racial e sexual – é demonstrado por uma série de atividades (Ex: vários gêneros musicais; em ocasião de qualquer particular festividade celebrada pelos diferentes povos, se decora a sala e oferece comida que lembra os costumes desses povos, se fazem atividades sexuadas que mostrem a diferença entre masculino e feminino).

***Subescala 5. Interação***

***Item – 25-29***

**ITEM 25: Interação entre crianças**

**Pontuação 1=** inadequada. Há pouca interação entre crianças ou adequada a idade (Ex: as crianças são separadas em leitos pequenos ou em box, também quando estão acordadas). Os educadores não fazem muitos esforços para assegurar uma interação positiva entre as crianças e não tem nenhuma tentativa neste sentido da parte dos educadores.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. As crianças podem movimentar-se livremente desenvolvendo várias atividades, para que desse modo possam reunir-se em grupo e ter livre interação durante a maior parte do dia. As crianças que não sabem ainda movimentar-se sozinhas são tiradas dos berços e dos box para poderem participar juntos com as outras crianças aos jogos controlados pelos educadores. Os educadores intervêm na interação de caráter negativo. (Ex: impedem que as crianças de morder, dar golpes, de agarrar os brinquedos).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Há uma interação positiva (Ex: as crianças (0 à 1 ano) entre si e se comportam em conseqüência, as crianças jogam uma próxima da outra brigando raramente). Os educadores organizam ocasiões de interação sociais positivas (Ex: são afetuosos e gentis, acariciam as crianças, ajudando os menores a não pisotear as crianças que não sabem ainda caminhar).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=**excelente. Os educadores reforçam a interação social positiva . Os educadores colocam em foco e falam da interação positiva (Ex: ajudam as crianças a tomarem atitudes sociais, consolar o colega, brincar com os colegas, levar um brinquedo de que mais gosta para outra criança brincar com ela)

***Subescala 5. Interação***

**ITEM 26: Interação adulto-criança**

**Pontuação 1=** inadequada. Os educadores não são muitos afetuosos e cuidam das crianças de modo impessoal (Ex: sempre os educadores não respondem, não sorriem, não falam, não escutam as crianças e não chamam pelo nome). A inconstante atenção prestada dos educadores às necessidades de cada criança evidencia os favoritismos. O contato físico é utilizado principalmente durante as atividades de rotina ou para controlar o comportamento das crianças (Ex: troca de fraldas, ou então os educadores pegam no colo uma criança para interromper uma atividade).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Algumas vezes os educadores sorriem, falando e demonstrando afeto no contato físico durante os momentos de rotina (Ex: pegam as crianças no colo com doçura, sorrindo quando dão a elas o que comer). Os educadores sabem ajudar de maneira empática as crianças que estão perturbadas. As crianças estão alegres na maior parte do tempo.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Durante o dia existem muitas interações positivas entre educadores e crianças (Ex: os educadores iniciam jogos verbais e de movimento, respondem as crianças que iniciam uma interação, se mostram contentes com as atividades das crianças). Os educadores e as crianças estão serenos as vezes gentis e sorriem freqüentemente durante o dia, pegam-nas no colo e as os acaricia. A interação entre educadores e crianças é muito significativa seja quando diz respeitos a todos os educadores ou ao pessoal suplente.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. A responsabilidade de um pequeno grupo de criança é confiada de modo particular a um educador. Os educadores modificam o estilo da interação para vir ao encontro das necessidades das crianças em particulares (Ex: são mais calmos com uma criança tímida e, mais ativos com uma criança extrovertida). O educador é sensível aos sentimentos às reações das crianças (Ex: evita a introdução brusca, adverte a criança antes de pegar no colo

***Subescala 5. Interação***

**ITEM 27: Disciplina**

**Pontuação 1=** inadequada. Pode ser que a disciplina seja assim severa para provocar freqüentes punições ou então que seja uma disciplina assim religiosa para não garantir nenhuma forma de ordem. Utiliza-se uma forma de disciplina muito severa. Bate-se nas crianças, agridem com berros, colocando-os no castigo por um longo período e não dão a eles a comida.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Os educadores não utilizam punições físicas e uma disciplina muito severa. Os educadores garantem suficiente controle para impedir que as crianças não façam mal a outras crianças.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Não existem mais problemas de disciplina porque existem programas estudados para evitar os conflitos e promover interações adaptadas às idades das crianças (Ex: estão sempre disponíveis brinquedos duplicados, se deixa espaço àquela criança que está usando o seu brinquedo preferido, a transição de uma atividade a outra são graduais). Usam-se métodos de disciplinas alternativas (Ex: distancia-se as crianças das atividades que estão desenvolvendo para dirigi-las a outra atividade). As expectativas são realistas e baseadas sobre a idade e sobre a atividade de qualquer criança (Ex: o educador é paciente com as crianças que choram ou com aquele que tem um comportamento de oposição). Os educadores respondem de modo coerente ao comportamento da criança.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Presta-se atenção a um bom comportamento de modo a evitar os problemas (Ex: ajudam as crianças a evitar os conflitos guardando os brinquedos, estando perto das crianças que mordem) as regras são simples e são explicadas as crianças.

***Subescala 5. Interação***

***ITEM 28: Período de adaptação***

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem uma verdadeira introdução, ou seja, tem uma introdução superficial (Ex: as crianças são acompanhadas a escola pelos pais pela primeira vez, mas não se trata de uma regra claramente estabelecida).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. O momento de inserção é todo informal (Ex: os educadores sugerem aos pais que acompanhem um dia qualquer as crianças que começam a freqüentar a escola pela primeira vez).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. É normal a escola organizar um momento para o inserimento. Pede-se aos pais acompanhar as crianças que começam a freqüentar a escola pela primeira vez e de ficar com eles um período necessário para a adaptação da criança.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Tudo compreendido no ponto 5 e além disso: se explica aos pais a importância do inserimento e ensina a eles como comportar-se com os próprios filhos e com as outras crianças (crianças menores e maiores) que freqüentam a escola.

***Subescala 5. Interação***

**ITEM 29: Inserção. Tempo**

**Pontuação 1=**inadequada. Não é previsto um período de inserimento; as crianças começam a freqüentar a escola quando a família que tem necessita e decidem autonomamente.
**Pontuação 2**
**Pontuação 3=**mínima. O inserimento é feito por todo o ano, não são previstos momentos particulares.
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. É previsto um período de inserção que tenha lugar duas ou três vezes no ano em relação com o período de ingresso das crianças na escola. Naquele período as crianças "novas" entram um por vez. Tem flexibilidade no programa de inserção para facilitar a necessidade dos pais.
**Pontuação 6**
**Pontuação 7=** excelente. Tudo isso que é compreendido no ponto 5 e a mais: no início de cada ano há um regular período de inserimento da criança que vem acompanhado pelos pais (ou de um ou de todo) também se ele já tenha freqüentado a escola no ano anterior. Para algumas crianças se segue uma procedência análoga depois de uma longa doença.

***Subescala 6. Organização das atividades***

Item 30-33

**ITEM 30: Horário da atividade cotidiana**

**Pontuação 1=** inadequada. Não se satisfazem as necessidades cotidianas das crianças (Ex: as crianças choram, as refeições são apressadas, demoram na troca de fraldas). Durante a atividade de rotina e nos intervalos não são previstos momentos para falar com as crianças.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. O horário das atividades de rotina é bastante flexível para as necessidades de cada criança (Ex: as crianças de 3 à 6 anos tem horário individuais, se esforça propor a estas crianças atividades de grupos respeitando as necessidades deles). Os educadores organizam atividades de jogo que fazem parte do programa cotidiano. É disponível em horário escrito das atividades (Ex: o programa em curso e exposto é acessível para que possam ser usados pelos suplentes ou pelos pais)

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. São muitos os momentos de jogos livres durante o dia. O programa prevê um equilíbrio entre a atividade que se desenvolvem no exterior. As atividades do jogo de movimento e de jogo tranqüilo são alternadas para satisfazer as necessidades das crianças. Atividades lúdicas e de aprendizagem são previstas também durante as atividades de rotina (Ex: o educador canta para a criança durante a troca e permitem que as maiores ajudem a preparar a mesa para a merenda).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Cada dia é programado e realizado com cada criança, seja sozinha ou em pequenos grupos, atividades de aprendizagem adequada. As transições entre uma atividade e outra são graduais para evitar esperas ou buscar interrupções (Ex: materiais de jogo das crianças menores são repostos antes que as crianças tenham sido colocadas no berço).

***Subescala 6. Organização das atividades***

**ITEM 31: Controle das atividades cotidianas**

**Pontuação 1=** inadequada. Tem um controle insuficiente[1] dos adultos efetuado só para proteger a saúde e a segurança das crianças e para satisfazer as necessidades de rotina.
**Pontuação 2**
**Pontuação 3=** mínima. Os educadores podem a cada momento ver, sentir e alcançar as crianças. As atenções vertem sobre problemas educativos e não sobre outros objetivos ou interesses. Tem um controle suficiente da parte dos educadores, capazes de satisfazer a todas as exigências das crianças seja quando se refere ao choro, espera ou alimentação.
**Pontuação 4**
**Pontuação 5=** boa. O educador mantém o controle por inteiro do grupo enquanto está trabalhando com uma única criança ou com um grupo pequeno. O educador vigia a situação com atenção e interferem para evitar problemas (Ex: evita os conflitos fornecendo às crianças um jogo duplicado, afasta as crianças que fazem jogos de movimentos daqueles que fazem jogos mais tranqüilos). Os educadores brincam com as crianças e exprime a valorização para aqueles que o fizeram. Os educadores respondem prontamente as necessidades das crianças e resolvem os problemas de modo tranqüilo.
**Pontuação 6**
**Pontuação 7=** excelente. Controlam as crianças procurando prevenir as necessidades individuais (Ex: mudando as crianças que não são capazes de mover-se sozinhos para evitar que se chateiem, se fazem atividades com um pequeno grupo enquanto os outros estão dormindo). Ficar atento ao delicado equilíbrio entre a necessidade da criança de explorar o mundo sozinha e a ajuda do adulto.
**Nota de esclarecimento**

1. É necessário que as crianças sejam de qualquer maneira vigiadas em cada momento. Tem-se sempre mais de um educador com o grupo não é necessário que cada um educador veja tudo com um olhar, para que as crianças sejam de qualquer maneira controladas por pessoa.

***Subescala 6. Organizações das atividades***

**ITEM 32: Cooperação entre os educadores1**

**Pontuação 1=** inadequada. Não tem troca de informações relativas às necessidades das crianças entre o pessoal (Ex: os funcionários da manhã não dão informações aos do período da tarde a respeito da troca e da alimentação das crianças). As relações entre os vários funcionários interferem as responsabilidades pedagógicas (Ex: os funcionários conversam no horário de trabalho ao invés de pensarem nas crianças ou então estão zangados entre si). As tarefas pedagógicas não são adequadamente divididas (Ex: um educador tem muita tarefa, enquanto um outro é relativamente livre).

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Existe troca de informações para vir ao encontro das necessidades das crianças (Ex: os funcionários trocam informações sobre a saúde das crianças ou os instruem sobre como nutri-lo transmitindo aos pais). As tarefas são adequadamente repartidas entre os funcionários. Em caso de breve ausência de um educador, se recorre a substituição interna.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Todo dia os funcionários trocam as informações sobre as crianças (Ex: fala-se das atividades de rotina, do humor das crianças, das atividades lúdicas). Destinam-se certos momentos do dia para a troca de informações. As interações entre os operários são positivas e provoca uma interior sucessão de calor e de apoio. As responsabilidades são repartidas no modo que se providencie no melhor modo possível as atividades lúdicas.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Os educadores que trabalham no mesmo grupo e na mesma sala programam as atividades ao menos por duas semanas. Definem-se claramente as responsabilidades e os deveres de certas crianças. A escola promove uma boa interação entre os funcionários organizando encontros e encorajando a presença do grupo inteiro nas reuniões profissionais.

**Nota de esclarecimento**

1. Dar um ponto a este item só se duas ou mais pessoas cuidarem de um grupo de crianças.

***Subescala 6. Organizações das atividades***

**ITEM 33: Disposições para crianças com particulares problemas familiares e/ou com deficiência1**

**Pontuação 1=** inadequada. Não se presta nenhuma atenção às necessidades das crianças com problemas familiares e/ou com deficiência. Pensa-se, só nas necessidades físicas (Ex: dar de comer a eles e os troca). Essas crianças são excluídas das atividades dos jogos.

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Fazem-se modificações marginais no programa, no ambiente e nas atividades de rotina somente para chegar ao fim do dia. As crianças com problemas particulares ou deficiência são envolvidas em alguma atividade de jogo junto com todas as outras.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Os educadores inventam atividades e adaptam ao programa para satisfazer as necessidades especificas dessas crianças (Ex: encontram brinquedos que esses possam usar, organizam cada dia atividades adequada às crianças). Se necessário se modifica o ambiente (Ex: ajustam-se níveis inclinados e corrimão). Interage-se com estas crianças na mesma medida que com os outros.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Seguem-se programas planejados com colaboração de um profissional. Utilizam-se as informações obtidas das valorizações da criança vinda a escola. Tem uma intensa troca de informações entre os funcionários, os pais e os outros profissionais que trabalham com a criança e com a sua família.

**Nota de esclarecimento**

1. Valorizar este item quando na sala é inserida uma criança com problemas particulares. Pede-se aos educadores competentes para indicar esta criança. Para "crianças" com problemas particulares se entende cada criança que tenha necessidades físicas mentais ou emocionais que não possam ser satisfeitas da normal organização das atividades.

***Subescala 7. Necessidades dos adultos***

***Item 34-37***

**ITEM 34: Necessidades pessoais dos adultos**

**Pontuação 1=** inadequada. Não existe uma área para os funcionários (Ex: não existem banheiros separados, sala de estar, armários para objetos pessoais). Não são previstos momentos de pausa para satisfazer as necessidades pessoais (Ex: não há tempo para breves interrupções)

**Pontuação 2**

**Pontuação 3=** mínima. Existem banheiros separados para os funcionários. Os moveis destinados aos adultos são lugares fora da área onde estão as crianças. Existem armários para objetos pessoais. É previsto ao menos um momento de interrupção do trabalho. Tem pessoal disponível para a substituição em caso de interrupção imprevista (Ex: telefonema, toalete).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. É disponível uma sala para os adultos que tenha um duplo uso (Ex: escritório, depósito), e na qual tenha moveis para adultos. Existem quartos de despejo adaptados para objetos pessoais com fechadura de segurança, se necessário. É servido café da manhã, almoço e merenda. A escola é equipada para a alimentação dos funcionários (Ex: geladeira, possibilidade para cozinhar).

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=**excelente. Existe sala de estar a parte para os adultos. Tem um cômodo mobiliado para os adultos na sala de estar. Os tempos para interrupção são muito flexíveis.

**Nota de esclarecimento**

1. Quando se valoriza os verbetes 34-37 é importante observar, enquanto possível os móveis para a biblioteca, a área para as refeições, o banho, o escritório e o diário para os pais compreenderem.

***Subescala 7. Necessidade do aluno***

**ITEM: 35 Oportunidade de crescimento profissional**

**Pontuação 1 =** inadequada. Na escola não tem materiais informativos sobre as crianças de 0-3 anos. Não existem encontros coletivos. Não se organizam cursos de formação sobre trabalho.

***Pontuação 2***

**Pontuação 3 =** mínima**.** A biblioteca é pouca abastecida (Ex. existem poucos livros, poucas revistas e escassos materiais de atualização para melhorar a competência dos educadores). Fazer ao menos um encontro coletivo ao mês que diz respeito como mínimas questões administrativas. Existem ocasiões de atualização para os educadores durante as atividades de trabalho (Ex. os educadores discutem referente a organização das atividades durante os encontros coletivos e freqüentam breves cursos de atualização que consistem em seminários de um ou poucos dias). Todos os funcionários têm feito no ultimo ano um curso de atualização ou então fazem um curso de atualização conduzido por um coordenador.

***Pontuação 4***

**Pontuação 5 =** boa**.** Tem uma boa biblioteca especializada com muitos materiais recentes sobre crianças (0 à 3 anos). Consulta-se a biblioteca com facilidade. Os funcionários se reúnem mais de uma vez ao mês. Ao menos uma vez ao mês se organizam cursos de atualização que compreendem seminários e lições. Tem um programa para orientar os novos funcionários; tal programa diz respeito a problemas de gestão pedagógica da sala e problemas administrativos.

***Pontuação 6***

**Pontuação 7 =** excelente. Projeta-se curso de atualização personalizado para cada funcionário. Uma primeira observação dos educadores de cada sala tem sido feita ao menos uma vez ao ano1 e as datas escolhidas servem para programar a atualização. Fornece-se apoio para a atualização (Ex. o tempo de trabalho utilizado para atualização vem retribuído, se reembolsa às despesas de viagem). O tempo dedicado à programação e aos encontros coletivos é regularmente retribuído.

**Nota de esclarecimento**

1. O fim desta primeira observação consiste em recolher informações sobre a quantidade de serviço. O coordenador ou qualquer um que tenha funções análogas deve conduzir a observação. O observador deve estar ao menos uma hora em cada sala.

**Subescala 7. Necessidades dos adultos.**

**ITEM 36: Zona reservada aos encontros dos adultos.**

**Pontuação 1=**Inadequada. Não existe uma área adequada para assembléia e colóquios individuais que se desenvolvem durante o dia (Ex: a área é barulhenta, existem freqüentes interrupções).

**Pontuação 2**

**Pontuação3=** Mínima tem uma área para os adultos e é disponível durante a maior parte do dia (Ex: trata-se de salas para as crianças usarem quando as mesmas não estão presentes; faz-se um uso programado do escritório do coordenador). Existem móveis para adultos na sala das assembléias.

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa.Tem espaço necessário para colóquios individuais durante o dia. O duplo uso da área reservada aos colóquios não gera dificuldade no programa. Às vezes a área para as assembléias dos adultos está disponível seja de dia ou à noite.

***Pontuação 6***

**Pontuação 7=** excelente. A área reservada aos adultos é decorada de modo confortável. Faz-se de modo que os adultos se sintam bem vindos.

**Sub-escala 7. Necessidade dos adultos**

**ITEM 37: Iniciativa para os pais**

**Pontuação 1**= inadequada. Não existem informações escritas para os pais referentes ao programa adotado. Não se faz nada para envolver os pais nos programas diários (Ex: desencoraja-se os pais de participarem ou observarem as atividades).

***Pontuação 2***

**Pontuação 3=** mínima. Se da informação de caráter administrativo para os pais (Ex: sobre pagamento, serviço, regras sanitárias para respeitar).Se da também qualquer informação sobre como criar as crianças (existem conversas com os pais, se fornecem também materiais de informações sobre problemas educativos referindo-se especialmente à "profissão dos pais"). Tem possibilidades de envolver os pais nas atividades (Ex: os pais passam a participar das festas de final de ano, almoços com as crianças e fazer uma merenda).

**Pontuação 4**

**Pontuação 5=** boa. Primeiro de matricular a criança os pais são convidados a observar as atividades do grupo. Deixar os pais cientes dos modelos pedagógicos pertencentes desenvolvimento psicológicos e das especificas estratégias colocadas em auto (Ex: fornecem-se manuais para os pais, se fala das normas de disciplina, se descrevem das atividades). Faz-se de maneira manter os pais constantemente informados (Ex: através de colóquios, encontros regulares, folhetos, manifestos de caráter sanitário). Existem muitas iniciativas para encorajar os pais a participarem das atividades pedagógicas.

**Pontuação 6**

**Pontuação 7=** excelente. Cada ano se pede aos pais de avaliar o programa (Ex: transmite questionários ou encontros de grupos no final da avaliação). Os pais vêm encaminhados de outros por necessidades particulares. Papai e mamãe são envolvidos nas decisões de maneira informal e agem juntos os educadores (Ex: o representante dos pais faz parte da comissão de gestão).

# ANEXO II
## Análise dos construtos
## Julgadora I
## Julgadora II

# JULGADORA I – ANÁLISE DO CONSTRUTO

LORENA OSTRAVINSK

**Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças**

| **ITEM 1: Móveis para cuidados de rotina (para comer, dormir, armarinhos para repor as coisas de propriedade das crianças).** |
|---|

| **INQUÉRITO**<br><br>**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |
|---|

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

| **ITEM 2: Móveis para as atividades de aprendizagem 1** |
|---|

| **INQUÉRITO**<br>**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |
|---|

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

| **ITEM 3: Relaxamento e ambientes confortáveis** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

| **ITEM 4: Disposição das salas** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Moveis e materiais a disposição das crianças***

| **ITEM 5: Materiais a mostra** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

***Item 6-14***

**ITEM 6: organização da chegada e da saída**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

Sub-escala 2. Cuidados de rotina

**ITEM 7= Refeições e lanches**

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

**ITEM 8: Soninho**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 9. Trocas – cuidados de higiene**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 10: Limpeza e ordem pessoal das crianças**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

| **ITEM 11: Hábitos de higiene** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**O EXEMPLO DA PONTUAÇÃO 5 DEVE FALAR DE HIGIENE E NÃO DE ALIMENTAÇÃO.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

| **ITEM 12: Normas higiênicas** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**O TÍTULO DO ITEM É NORMAS HIGIÊNICAS? NÃO ESTARIA MAIS RELACIONADO ÀS QUESTÕES DE SAÚDE? NA PONTUAÇÃO 1 FALA SOBRE TESTE DE TUBERCULOSE. É ISSO MESMO?**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

| **ITEM 13: Gestão da segurança1** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( X) EXCLUSÂO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

| **ITEM 14: Normas de segurança** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 3. Linguagem oral: Escutar e falar**
**Item 15-16**

| **ITEM 15: Uso informal de linguagem** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**A PONTUAÇÃO 5 ESTÁ CONFUSA.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 3. Escutar e falar**

| **ITEM 16: Livros e imagens** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**A DESCRIÇÃO DAS PONTUAÇÕES ESTÁ CONFUSA. É MESMO RELEVANTE CITAR O NÚMERO DE LIVROS POR CRIANÇA? DEFINIR MELHOR ENTÃO, O NÚMERO DE LIVROS POR CRIANÇA.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem.**
**Item 17-24**

| **ITEM 17: Coordenação motora** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( )PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
NA PONTUAÇÃO 3: ESTES MATERIAIS ESTÃO ACESSÍVEIS DE MODO QUE AS CRIANÇAS POSSAM USAR SOZINHAS NA MAIOR PARTE DO DIA. USAR SOZINHAS? NA MAIOR PARTE DO DIA?

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem**

| **ITEM 18: Jogos de movimento1** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem**

| **ITEM 19: Atividade artística** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem***

**ITEM 20: Música e movimento**

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem***

| ***ITEM 21: Cubos e construções1*** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem***

| **ITEM 22: Jogo de faz de conta** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem***

| **ITEM 23: Jogo com areia e com água** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem.**

| **ITEM 24: Pluralidade cultural** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**A DESCRIÇÃO DAS PONTUAÇÕES ESTÁ CONFUSA (QUANTO À ESCRITA, A TRADUÇÃO).**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

Item – 25-29

| **ITEM 25: Interação entre crianças** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

| **ITEM 26: Interação adulto-criança** |
|---|

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

| **ITEM 27: Disciplina** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÂO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

| ***ITEM 28: Período de adaptação*** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

| **ITEM 29: Inserimento. Tempo** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( X ) EXCLUSÃO DO ITEM**
**ESTE ITEM COMPLEMENTA O ANTERIOR E PODERIAM SER ESCRITOS EM UM SÓ.**

***Sub-escala 6. Organização das atividades***

Item 30-33

| **ITEM 30: Horário da atividade cotidiana** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 6. Organização das atividades***

| **ITEM 31: Controle das atividades cotidianas** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala Seis. Organizações das atividades***

| **ITEM 32: Cooperação entre os educadores** |
|---|

| **INQUÉRITO**<br>**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |
|---|

***Sub-escala 6. Organizações das atividades***

| **ITEM 33: Disposições para crianças com particulares problemas familiares e/ou com deficiência** |
|---|

| **INQUÉRITO**<br>**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |
|---|

***Sub-escala 7. Necessidades dos adultos***

***Item 34-37***

| **ITEM 34: Necessidades pessoais dos adultos** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 7. Necessidade do aluno***

| **ITEM: 35 Oportunidade de crescimento profissional** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 7. Necessidades dos adultos.**

| **ITEM 36: Zona reservada aos encontros dos adultos.** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 7. Necessidade dos adultos**

ITEM 37: Iniciativa para os pais

**INQUÉRITO**
**( X) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

## JULGADORA II – ANÁLISE DO CONSTRUTO

CATARINA MORO

**Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças**

**ITEM 1: Móveis para cuidados de rotina (para comer, dormir, armarinhos para repor as coisas de propriedade das crianças).**

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 2: Móveis para as atividades de aprendizagem**
**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 3: Relaxamento e ambientes confortáveis**
**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Móveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 4: Disposição das salas**
**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 1. Moveis e materiais a disposição das crianças***

**ITEM 5: Materiais a mostra**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

***Item 6-14***

**ITEM 6: organização da chegada e da saída**
**INQUÉRITO**
**() PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

Sub-escala 2. Cuidados de rotina

**ITEM 7= Refeições e lanches**

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

**ITEM 8: Soninho**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 9. Trocas – cuidados de higiene**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 10: Limpeza e ordem pessoal das crianças**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 2. Cuidados de rotina***

**ITEM 11: Hábitos de higiene**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 12: Normas higiênicas**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 13: Gestão da segurança1**

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( X) EXCLUSÃO DO ITEM**
**CUIDAR DA QUESTÃO DA LINGUAGEM DE RISCOS / PERIGOS INDICADOS E A QUESTÃO DO ESCORE, DEIXANDO ISTO MAIS CLARO.**

**Sub-escala 2. Cuidados de rotina**

**ITEM 14: Normas de segurança1**

**INQUÉRITO**

**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**DO MODO COMO ESTA APRESENTADO O ITEM DEVIA SER REIRADO, PARA SER MANTIDO PRECISA SER REPENSADO E TOTALMENTE REELABORADO.**
**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 3. Linguagem oral: Escutar e falar**
**Item 15-16**

**ITEM 15: Uso informal de linguagem**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 3. Escutar e falar**

**ITEM 16: Livros e imagens1**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**
**A DESCRIÇÃO DAS PONTUAÇÕES 1 , 3 E 5 NÃO DEIXAM CLARO SE SERIAM 4 E SEIS LIVROS NA SALA OU 4 E 6 LIVROS POR CRIANÇA; EM SEGUIDA FALASSE EM UM LIVRO POR CRIANÇA.**
**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem.**
**Item 17-24**

**ITEM 17: Coordenação motora**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X)PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( ) PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem**

| **ITEM 18: Jogos de movimento** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem**

| **ITEM 19: Atividade artística** |
|---|

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem***

**ITEM 20: Música e movimento**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividades de aprendizagem***

***ITEM 21: Cubos e construções1***

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem***

**ITEM 22: Jogo de faz de conta**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem***

**ITEM 23: Jogo com areia e com água**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 4. Atividade de aprendizagem.**

**ITEM 24: Pluralidade cultural**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

Item – 25-29

**ITEM 25: Interação entre crianças**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 5. Interação***

**ITEM 26: Interação adulto-criança**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

| |
|---|
| **( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |

***Sub-escala 5. Interação***

| |
|---|
| **ITEM 27: Disciplina** |

| |
|---|
| **INQUÉRITO**<br>**( X) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÂO DO ITEM** |

***Sub-escala 5. Interação***

| |
|---|
| ***ITEM 28: Período de adaptação*** |

| |
|---|
| **INQUÉRITO**<br>**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**<br><br>**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**<br><br>**( ) EXCLUSÃO DO ITEM** |

***Sub-escala 5. Interação***

| |
|---|
| **ITEM 29: Inserimento. Tempo** |

| |
|---|
| **INQUÉRITO**<br>**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**<br><br>**(X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.** |

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 6. Organização das atividades***

Item 30-33

**ITEM 30: Horário da atividade cotidiana**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 6. Organização das atividades***

**ITEM 31: Controle das atividades cotidianas**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala Seis. Organizações das atividades***

**ITEM 32: Cooperação entre os educadores**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 6. Organizações das atividades***

**ITEM 33: Disposições para crianças com particulares problemas familiares e/ou com deficiência**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 7. Necessidades dos adultos***

***Item 34-37***

**ITEM 34: Necessidades pessoais dos adultos**

**INQUÉRITO**
**( X ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**( ) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

***Sub-escala 7. Necessidade do aluno***

**ITEM: 35 Oportunidade de crescimento profissional**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANÊNCIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 7. Necessidades dos adultos.**

**ITEM 36: Zona reservada aos encontros dos adultos.**

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**

**Sub-escala 7. Necessidade dos adultos**

ITEM 37: Iniciativa para os pais

**INQUÉRITO**
**( ) PERMANECIA DO ITEM SEM SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO.**

**(X) PERMANÊNCIA COM ALTERAÇÃO DOS TERMOS, MATERIAIS E OU SUGESTÕES.**

**( )PERMANÊNCIA COM SUGESTÃO DE ACRÉSCIMO DE NOTAS DE ESCLARECIMENTO.**

**( ) EXCLUSÃO DO ITEM**