



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAYARA DE ALMEIDA JUSTINO

**RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM O USO DE
INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RIO DE JANEIRO
2022**

RAYARA DE ALMEIDA JUSTINO

**RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM O USO DE
INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariane Campelo Koslinski

**RIO DE JANEIRO
2022**

RAYARA DE ALMEIDA JUSTINO

**RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM O USO DE
INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Mariane Koslinski

Professor (a) convidado (a): Prof^a. Dr^a. Eliana Maria Bhering

Professor (a) convidado (a): Prof^a. Dr^a. Maria Comes Muanis

**RIO DE JANEIRO
2022**

Dedico este trabalho a minha família que me apoiou e acreditou em mim ao longo da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu sabedoria e que me conduziu até aqui, me amparando e ajudando durante todo o processo de escrita desta monografia. A minha mãe Yara Millena que não teve a oportunidade de concluir os seus estudos, mas que me incentivou e me apoiou durante os cinco anos da graduação. Ao meu padrasto Antônio José de Almeida, considerado um pai para mim que me ajudou em todos os momentos necessários ao longo da minha trajetória acadêmica, e apesar de não ter concluído os seus estudos, sempre me incentivou a estudar, enfatizando o quanto o conhecimento é essencial em nossas vidas.

As minhas queridas e amadas amigas que a UFRJ me proporcionou e que estarão sempre em meu coração e que levarei para a vida toda: Emília Carolina, que com todo o seu conhecimento e experiência acadêmica e de vida me ajudou a superar inúmeros momentos difíceis ao longo da graduação, por ter me ensinado tanto e compartilhado o seu aprendizado nas apresentações da semana de integração acadêmica da UFRJ. E, além disso, sempre esteve presente em minha vida para além dos muros da Universidade, com sua alegria contagiante e a sua calma, diante dos problemas que eram impostos. Karine Fidelis, que com toda a sua determinação, sempre me apoiou, sendo considerada uma grande amiga, que também esteve presente nos dias difíceis e nos dias de alegria ao longo de nossa trajetória no curso de Pedagogia. As amigas Vivian Franklim, Andressa Diniz e Elaine Silva, que juntas, formávamos o grupo dos sotaques, amigas fiéis na busca pela construção do conhecimento, realizamos todos os trabalhos em grupo desde o ingresso na UFRJ até o final da graduação. As minhas queridas amigas Amanda e Patrícia de Fátima, que sempre estiveram comigo com suas palavras de conforto e escuta nos momentos mais delicados de minha vida.

Minha gratidão especial à minha orientadora Mariane Koslinski que me proporcionou inúmeras experiências ao longo da minha participação no grupo de pesquisa no qual coordena, e com bastante paciência compartilhou os seus conhecimentos nas disciplinas Sociologia da Educação no Brasil e Análise Sociológica da Atual Educação no Brasil e na orientação do presente trabalho monográfico, me dando suporte e todo o apoio e orientação necessária para a escrita do mesmo. Além de todos os ensinamentos compartilhados ao longo da minha atuação no programa PIBIC e durante toda a pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho está inserido dentro de um estudo mais amplo intitulado: “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças” que observou processos em sala associados ao desenvolvimento das crianças durante a pré-escola na rede municipal do Rio de Janeiro. Este trabalho é um recorte dessa pesquisa mais ampla e objetiva relatar a experiência com o uso de dois instrumentos específicos de observação de sala nas turmas pré-escolares da rede municipal do Rio de Janeiro: a (Early Childhood Environment Rating Scale) –(ECERS-3) criada nos Estados Unidos para avaliar a qualidade de ambientes de Educação Infantil através de observação in loco de sala (HARMS,2013) e o (Classroom Assessment Scoring System)-(CLASS PRE-K), cujo protocolo de coleta de dados prevê a gravação das rotinas dentro de regras pré-determinadas ou, alternativamente, observação in loco. (PIANTA; LA PARO; HAMRE;2008). Posteriormente, pretendeu-se, comparar e pontuar vantagens e desvantagens observadas na experiência com o uso de questionários contextuais enviados a diretores e professores das turmas de pré-escolas, da observação da qualidade dos ambientes de sala a partir do ECERS-3 in loco e gravação a partir do Class Pre- K, considerando três parâmetros de comparação: taxa de resposta, custo financeiro e tempo para aplicação e treinamento. Esta monografia faz parte de uma pesquisa longitudinal desenvolvida entre 2017 e 2018 em uma amostra aleatória de 46 escolas (140 turmas e 2700 crianças) da rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa coletou dados contextuais das escolas a partir de questionários enviados para todos os diretores e professores das pré-escolas da amostra de 46 escolas e a partir de instrumentos de observação, aplicados para uma subamostra das 140 turmas do estudo. Sendo este o material de análise desta monografia. Quanto aos questionários contextuais utilizados nessa experiência, pontuam-se como vantagens: o menor custo financeiro, maior agilidade na coleta e avaliação, e uma alta taxa de resposta. E como desvantagens: a possibilidade de os membros da escola fornecer a resposta que consideram mais adequada e não a realidade. Já os instrumentos observacionais, pontuam-se como desvantagens: o tempo e o alto custo para compra de material, treinamento, aplicação e codificação, e possível constrangimento e não consentimento dos docentes. Contudo, são os instrumentos mais ideais para compreender a qualidade dos ambientes, em especial, a qualidade de processo das escolas. Além disso, dialogam com os documentos norteadores da qualidade da EI. Esta monografia buscou responder aos seguintes questionamentos: Quais as principais similaridades dos instrumentos ECERS-3 e CLASS PRE-K, e como dialogam com os documentos e diretrizes da EI no Brasil? b) Quais as vantagens e desvantagens de utilizar questionários contextuais e diferentes instrumentos de observação para captar a qualidade dos ambientes na pré-escola? c) O que os diferentes instrumentos revelam sobre a qualidade dos ambientes, e quais foram capazes de captar as variações da qualidade dos ambientes em salas de pré-escola no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro?

Palavras-chave: Educação Infantil; qualidade do processo; instrumentos de observação de sala; questionários contextuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ORIGEM DOS INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA ECERS-3 E CLASS PRE-K: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE SUAS DIMENSÕES.....	14
1.1 ORIGENS DO ECERS E DO CLASS.....	14
1.2 Comparando o ECERS-3 e o CLASS PRE-K.....	18
1.3 Evidências sobre a relação entre a qualidade dos ambientes e desenvolvimento cognitivo no contexto internacional.....	22
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: OS MARCOS LEGAIS E DISCUSSÕES SOBRE A BUSCA DA QUALIDADE DOS AMBIENTES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	29
2.1 MARCOS LEGAIS E A EXPANSÃO DA EI NO BRASIL.....	29
2.2 Marcos legais da definição de qualidade e sistemas de monitoramento.....	32
2.3 O que sabemos sobre a qualidade da EI no Brasil?.....	37
3. USO DE QUESTIONÁRIOS E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DE AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.....	44
3.1 DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS DO ESTUDO LONGITUDINAL REALIZADO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.....	44
3.2 Vantagens e desvantagens dos instrumentos contextuais com foco na qualidade dos ambientes da Educação Infantil.....	51
3.3 Considerações finais sobre a experiência dos instrumentos de observação e seu uso em sistemas de monitoramento.....	55
4. QUALIDADE DE AMBIENTES DAS SALAS DE PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	57
4.1 OS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES.....	57
4.2 Uma experiência de avaliação/observação com a ECERS-3.....	63

4.3 Descrição dos dados e resultados.....	63
4.3.1 Resultados das análises a partir do instrumento de gravação Class Pre-K.....	69
4.3.2 Descrição dos resultados.....	69
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um recorte do estudo mais amplo intitulado: “Políticas escolares e práticas em sala associados à aprendizagem de crianças,” desenvolvido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LAPOPE) com o apoio da FAPERJ e da FMCSV- que observou processos em sala associados ao desenvolvimento das crianças durante a pré-escola na rede municipal do Rio de Janeiro.

Observamos no Brasil uma recente ampliação da oferta da Educação Infantil (EI), seguindo a ampliação da obrigatoriedade estabelecida em 2009 e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). É importante frisar que já temos vários documentos oficiais norteadores do que é a qualidade da educação infantil, como por exemplo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros documentos nacionais que focalizam a qualidade da EI.

No entanto, ainda não contamos com um sistema de monitoramento ou de avaliação da EI nacional consolidado (ainda em fase de pré-teste, a partir do uso de questionários), e contamos com algumas poucas iniciativas municipais e de pesquisas que buscaram avaliar/observar a qualidade da educação infantil no Brasil e/ou estabelecer sistemas de monitoramento locais utilizando, para além de questionários, instrumentos de observação de sala, como por exemplo, o estudo realizado no Brasil que utilizou as versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS) e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R) para observar/avaliar os ambientes de creches e pré-escolas. (CAMPOS et., al 2011). Podemos citar também, o Estudo Nacional de Avaliação da Qualidade na Educação Infantil, desenvolvido através de uma parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Social e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), que tem como objetivo trazer um panorama da qualidade da EI brasileira com a utilização do instrumento (Measure of Early Learning Environments) - MELE em tradução livre, **Avaliação de Ambientes de Educação Infantil**, que será aplicado em diversas cidades e em contextos de infância distintos. O MELE é um dos módulos que compõem o instrumento (Measuring Early Learning Quality Outcomes) - MELQO, que trata-se de uma iniciativa desenvolvida pela UNESCO, que tem como objetivo fornecer instrumentos adaptáveis e gratuitos voltados para a avaliação da EI em diversos contextos. (LEPES/USP).

Logo, este estudo pretende contribuir para a discussão acima a partir da: (I)- comparação entre os instrumentos de observação ECERS e CLASS; (II) - comparação e pontuação das

vantagens e desvantagens de uso de questionários e observação a partir da experiência do grupo; (III) e da análise descritiva da qualidade dos ambientes de turmas de pré-escola da rede municipal do Rio de Janeiro utilizando os questionários contextuais, o ECERS-3 e o CLASS PRE-K.

O presente estudo utilizou uma subamostra de turmas de um estudo longitudinal realizado entre 2017 e 2018 em uma amostra aleatória de 46 escolas da rede municipal do Rio de Janeiro (para mais informações sobre a amostra consultar Bartholo e Koslinski (2019)). Todas as turmas e crianças matriculadas no pré-I em 2017 nestas escolas foram incluídas no estudo (140 turmas e 2700 crianças). O estudo mais amplo, buscou compreender o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças durante a pré-escola, bem como identificar fatores escolares e extraescolares associados ao desenvolvimento infantil.

Em 2017 foram enviados questionários para todos os professores e diretores das 46 escolas e 140 turmas da rede municipal do Rio de Janeiro que integram a amostra do estudo longitudinal acima citado e em 2018 foram selecionadas 16 turmas para aplicar o ECERS-3 e 60 turmas para gravação a partir do protocolo do CLASS- PRE-K. Sendo este o material de análise desta monografia.

Dessa forma, a presente monografia é um recorte dessa pesquisa mais ampla e objetiva relatar a experiência do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais com o uso de dois instrumentos específicos de observação de sala nas turmas pré-escolares da rede municipal do Rio de Janeiro: a Early Childhood Environment Rating Scale -3rd Edition (ECERS-3) que foi criada nos Estados Unidos para avaliar a qualidade de ambientes de educação infantil através de observação in loco de sala (HARMS,2013) e o Classroom Assessment Scoring System – Pre- K (CLASS- PRE-K), cujo protocolo de coleta de dados prevê a gravação das rotinas dentro de regras pré-determinadas ou, alternativamente, observação in loco para análise e observação da qualidade de processo em sala. (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008).

A partir do objetivo geral, delimitam-se os específicos: (i) descrever a origem dos instrumentos observacionais ECERS e CLASS e suas dimensões; (ii) apresentar uma discussão em relação ao uso dos instrumentos ECERS e CLASS e associação com o desenvolvimento infantil no contexto internacional ; (iii) apresentar uma discussão sobre a busca da qualidade da EI no Brasil e seus marcos legais e institucionais; (iv) comparar e pontuar as vantagens e desvantagens do uso dos questionários contextuais enviados a diretores e professores das turmas de pré-escolas, da observação da qualidade dos ambientes de EI a partir de algumas subescalas do instrumento ECERS-3 in loco e gravação com o protocolo de coleta de dados do

CLASS - PRE- K, a partir da experiência do grupo de pesquisa com os referidos instrumentos, considerando três parâmetros de comparação: taxa de resposta, custo financeiro e tempo para aplicação e treinamento; (iv) analisar os referidos questionários contextuais enviados aos professores, em relação ao que eles permitem captar sobre processo e estrutura e realizar análise descritiva da qualidade dos ambientes de sala a partir do instrumento ECERS-3, considerando as três subescalas: linguagem e letramento, atividades de aprendizagem e interação nas turmas selecionadas da rede municipal do Rio de Janeiro;

Posto isto, esta monografia busca responder aos seguintes questionamentos: a) Quais as principais similaridades dos instrumentos ECERS-3 e CLASS- PRE-K, e como dialogam com os documentos e diretrizes da EI no Brasil? b) Quais as vantagens e desvantagens de utilizar questionários contextuais e diferentes instrumentos de observação para captar a qualidade dos ambientes na pré-escola? c) O que os diferentes instrumentos revelam sobre a qualidade dos ambientes, e quais foram capazes de captar as variações da qualidade dos ambientes em salas de pré-escola no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro?

Se perfaz necessário explicitar a relevância do presente trabalho e suas contribuições para o campo educacional. Nesse sentido, a relevância está na possibilidade de apresentar a experiência com o uso de instrumentos de observação de sala em ambientes de educação infantil com foco na pré-escola, bem como comparar essa modalidade de coleta de dados com outras, como o uso de questionários, por exemplo. No que diz respeito ao uso desses instrumentos, os autores Franco et al. (2003), ao realizar uma discussão em relação a construção dos questionários contextuais que viriam a ser utilizados no Saeb 2001, discorrem sobre as limitações dessa modalidade de coleta de dados para captar processos em sala, ressaltando que o melhor formato para medir essa dimensão é partir de instrumentos de observação. (FRANCO et al., 2003).

No Brasil, não foram encontrados estudos que utilizaram o instrumento CLASS- PRE-K para avaliar a qualidade do processo/interações em pré-escolas, além do estudo mais amplo no qual esta monografia faz parte. (BARTHOLO et al., 2022). E, quanto ao uso do instrumento ECERS, temos alguns estudos que utilizaram a referida escala, entre eles, destacam-se o estudo transversal realizado no Brasil, que observou baixa qualidade dos processos em ambientes pré-escolares e associação da qualidade de processo na pré-escola com alfabetização no 2º ano do ensino fundamental através da Provinha Brasil. (CAMPOS et al., 2011). Destaca-se também, o estudo de Oliveira et al. (2003) intitulado: “Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis” que também utilizou a ECERS e a ITERS. As autoras supramencionadas enfatizam que tendo em vista a ausência de instrumentos brasileiros para avaliar a qualidade da educação infantil,

desenvolveram estudos com as escalas acima referidas, examinando sua precisão à realidade brasileira. Temos outro estudo que utilizou a ECERS-3 em um sistema municipal de Araçatuba(SP). Os resultados deste estudo apontaram que há necessidade de intervenções nos ambientes destinados à educação das crianças pequenas, principalmente nos indicadores de qualidade relacionados às atividades de aprendizagem. (CARVALHO, 2020).

Em 2018, fui bolsista de IC no LAPOPE, e participei de diversas etapas de coleta de dados referente ao estudo longitudinal vinculado ao Laboratório de Pesquisas supramencionado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A minha inserção na pesquisa ocorreu, sobretudo, a partir da minha participação no treinamento do instrumento de observação para ambientes da Educação Infantil - ECERS -3, na coleta de dados utilizando o referido instrumento em quatro escolas selecionadas da rede municipal do Rio de Janeiro e no apoio da equipe de coordenação de campo, participando também da organização do banco de dados de observação – e das pontuações das subescalas do ECERS-3.

Além disso, cursei a disciplina Prática de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ oferecida pelos professores Mariane Campelo Koslinski e Tiago Lisboa Bartholo durante o segundo semestre de 2018, assim como participei do treinamento oferecido pelo laboratório de pesquisa acima referido para aplicação de questionários contextuais (professores e diretores), dos instrumentos de coleta de dados com as crianças (teste cognitivo,¹ o teste de aptidão física², e de coordenação motora fina) e da análise da taxa de resposta dos instrumentos de observação e dos questionários para professores e diretores das pré-escolas analisadas.

Ao longo das etapas do referido estudo e a partir das análises realizadas, participei da 9ª Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em outubro de 2018 com a apresentação do trabalho: “Práticas pedagógicas, interações em sala e desenvolvimento cognitivo de crianças na rede municipal do Rio de Janeiro” e da 10ª Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ em Outubro de 2019 com apresentação do trabalho: “Uso de instrumentos de observação de práticas em sala na rede municipal do Rio de Janeiro”. A apresentação na SIAC de 2019 foi selecionada para publicação de resumo expandido,

¹ A dimensão cognitiva foi medida a partir do Indicadores do Desenvolvimento da Criança no Início da Escola, uma adaptação do *Performance Indicator for Primary Schools*, e permite acompanhar o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Para mais informações, consultar Koslinski et al. (2022).

² Para avaliar o desenvolvimento da aptidão física e habilidade motora foi usado o Teste Sentar e Levantar (ARAÚJO, 1999; AGUIAR; BARTHOLO, 2020).

conferindo certificado de menção honrosa. (JUSTINO; AUGUSTO; KOSLINSKI, 2019). Por último, apresentei na 42ª Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural em Março de 2021 com apresentação do trabalho: “Qualidade do processo na pré-escola: a relação entre a qualidade da estrutura escolar e a qualidade de interação professor- criança na rede municipal do Rio de Janeiro.”

Diante das atividades realizadas ao longo da pesquisa supracitada e ao me deparar com novas experiências, como por exemplo, coletar dados a partir de um instrumento de observação da qualidade de ambientes na educação infantil e conhecer distintas modalidades de coletas de dados, ressalto a grande relevância da participação como bolsista de iniciação científica no estudo longitudinal para o meu desenvolvimento acadêmico durante a minha formação no curso de Pedagogia, contribuindo para a ampliação do meu conhecimento de uma forma geral sobre pesquisa científica no campo da educação, e de forma particular, com foco na EI. É importante frisar que a experiência com o uso de instrumentos de observação de sala, até então desconhecidos para mim, permitiram-me refletir sobre as minhas futuras práticas pedagógicas em sala em um momento posterior à conclusão do curso de Pedagogia ao exercer a profissão docente.

Nesse sentido, foi a partir dessas experiências nas etapas do estudo longitudinal, atuando como bolsista PIBIC, e, principalmente através da coleta de dados com instrumentos de observação em sala, especialmente com a escala ECERS-3, os diálogos com os referenciais teóricos, e considerando a minha vivência no estágio obrigatório em Educação Infantil, ao observar fatores da estrutura escolar (materiais disponíveis em sala) e os processos pedagógicos (interação professor-criança) que me motivaram a realização desta monografia. Uma vez que senti a necessidade de buscar entender melhor os referidos instrumentos de observação de ambientes na educação infantil e me aprofundar nas análises e reflexões acerca dos seus usos.

Além desta introdução, a monografia está dividida em quatro capítulos. O capítulo I apresenta a origem e uma breve descrição e comparação entre os instrumentos de observação ECERS-3 e CLASS Pre-K e suas dimensões. Além disso, discute estudos realizados no contexto internacional que utilizaram os referidos instrumentos como preditores do desenvolvimento cognitivo e/ou socioemocional das crianças. O capítulo II apresenta uma discussão sobre a busca da qualidade da EI no contexto brasileiro e os marcos legais. O capítulo III relata a experiência com o uso dos referidos instrumentos de observação de sala e questionários contextuais enviados aos docentes e diretores das escolas da amostra do estudo longitudinal. Assim como, compara e pontua, as vantagens e desvantagens observadas a partir da experiência da pesquisa com a aplicação dos referidos questionários contextuais, da

observação da qualidade dos ambientes com o ECERS-3 in loco e gravação com o protocolo do CLASS PRE-K, para observar a qualidade dos processos em sala, a partir de três parâmetros de comparação entre os instrumentos: taxa de resposta, custo financeiro e tempo para aplicação e treinamento. E o capítulo IV busca explorar algumas potencialidades e limites dos três instrumentos para captar a qualidade dos ambientes de sala, no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro. O último capítulo traz as considerações finais da monografia a partir do resumo dos principais resultados e indicações de desafios e reflexões acerca do trabalho desenvolvido.

1– ORIGEM DOS INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA ECERS-3 E CLASS PRE-K: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE SUAS DIMENSÕES

Introdução

Neste capítulo, iremos abordar a origem de dois instrumentos de observação de sala Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS (HARMS,2013) e o Classroom Assessment Scoring System – Pre- Kindergarten - CLASS – Pre-K (PIANTA et al., 2008) – bem como apresentar as dimensões medidas pelos referidos instrumentos. O capítulo compara os dois instrumentos, destacando algumas dimensões que são comuns e singulares a cada um deles. Posteriormente, apresentaremos alguns estudos realizados no contexto internacional que utilizaram os instrumentos supracitados para coletar dados nos ambientes de Educação Infantil, tal como a associação entre as medidas coletadas e o desenvolvimento cognitivo e/ou socioemocional das crianças.

1.1– Origens do ECERS e do CLASS:

Para traçar a origem da ECERS e as inovações trazidas a partir da sua elaboração, a autora Harms (2013) no artigo intitulado: “O uso de escalas de ambientes na educação infantil” enfatiza que as décadas de 1960 e 1970 foram marcantes nos esforços de melhoria das escolas de educação infantil nos Estados Unidos e explicita que:

[...] investimentos tanto do governo como fundações privadas nesse nível de ensino estimularam a necessidade de novas formas de implementação e avaliação de escolas de educação infantil de alta qualidade. Programas como *Head Start*, *High Scope* e *Abecedarian Project* focaram as necessidades de desenvolvimento de crianças pequenas oriundas de meios economicamente desfavorecidos, incluídas comunidades de minorias raciais e étnicas. (HARMS,2013, p.78).

Desse modo, para definir a qualidade do programa, duas abordagens principais foram usadas: uma voltada para a comparação das características estruturais, como a razão entre equipe e criança, tamanho da turma e formação de professores e “[...] a outra partiu da observação e descrição de práticas educacionais, como conteúdo curricular, interação entre professor e criança e envolvimento dos pais.” (HARMS,2013, p.79).

Considerando a afirmação acima, se perfaz necessário apresentar a definição de dois aspectos considerados de grande relevância pelos pesquisadores e reconhecidos de forma ampla ao medir e conceituar a qualidade de ambientes da educação infantil: trata-se da qualidade do processo e da qualidade de estrutura. Nesse sentido, a qualidade do processo está relacionada

às experiências vivenciadas pelas crianças diariamente em sala, incluindo interações motivadoras e um ambiente acolhedor. “E a qualidade estrutural se refere a aspectos que são relativamente estáveis no dia a dia, incluindo as qualificações da equipe, o tamanho do grupo e os materiais disponíveis.” (CADIMA, 2017, p.193).

Por conseguinte, vários instrumentos de avaliação da qualidade da educação infantil foram criados, cada um elaborado para ser utilizado em um programa específico. De acordo com a referida autora “[...] O principal objetivo desses instrumentos era medir em que grau cada turma atingia os objetivos particulares de seu programa específico.” (HARMS,2013, p.79). Logo, nenhum desses instrumentos poderia ser utilizado para medir a qualidade entre diferentes programas. E, apesar de uma certa preocupação no que tange a confiabilidade e validade dos dados coletados, prevaleceu um formato de lista “sim/não”.

Em oposição, a escala *Early childhood environment rating scale* (ECERS- versão original) que foi publicada e divulgada nacionalmente em 1980 usou uma abordagem distinta das anteriores em vários aspectos. A referida escala foi criada para ser utilizada em todos os tipos de unidades de educação infantil “[...] (de período integral, programas de meio período de estimulação [*enrichment*] e/ou reforço) e com grupos raciais e socioeconômicos diversos. Essa escala propiciou uma abordagem com “vários níveis de qualidade”, em vez de um *checklist* “sim/não”. (HARMS, 2013, p.79). A escala engloba indicadores para avaliar as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: a proteção da saúde e segurança, suporte e orientação para desenvolvimento social/emocional e estímulos de linguagem e desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a ECERS é amplamente utilizada em diferentes países, idiomas e culturas, usando diferentes currículos, sendo necessário realizar pequenos ajustes. (HARMS,2013). A escala acima referida foi utilizada tanto para pesquisa e sistematicamente como parte da regulamentação de programas para bebês e crianças pequenas até a pré-escola no contexto de escolas de educação infantil nos Estados Unidos.

Conforme explicita a autora supramencionada: “a ECERS tornou-se a definição de fato da qualidade da dinâmica da sala de aula nos Estados Unidos. Essa ampla utilização não só informou o campo da educação infantil, como também forneceu aos autores uma fonte de informações valiosas para fazer as alterações necessárias”. (HARMS, 2013, p.80). Tornando-se fonte de subsídio para seu aperfeiçoamento e, assim, em 1998 foi realizada uma grande revisão da ECERS, e foi desenvolvida a ECERS –R que preservou a orientação abrangente da escala original, entretanto, incluindo relevantes melhorias de formato que proporcionou uma discriminação da qualidade de forma mais refinada, como:

Indicadores numerados específicos para serem marcados em cada nível de qualidade; limitação do uso da escala para programas de pré-escola e jardim de infância que atendem crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade; e formulário de pontuação ampliado que incluía uma planilha para facilitar o registro exato. (HARMS, 2013, p.80).

Assim sendo, a versão revisada (ECERS –R) englobou extensas notas explicativas para os itens da versão original. Em 1990, foi desenvolvida a (Infant/toddler environment rating scale) – ITERS, para ser aplicada em programas para bebês e crianças desde o nascimento até 2 anos e meio de idade e foi posteriormente revisada e publicada, como Infant/toddler environment rating scale: revised and updated (HARMS, 2013).

Dessa forma, as escalas de Avaliação de Ambientes são instrumentos que necessitam de uma observação em sala por pelo menos três horas acompanhada por uma pequena entrevista com o professor em relação aos indicadores do instrumento que não são fáceis de observar, como por exemplo, os materiais complementares que estão guardados em sala. De acordo com Harms (2013) a ECERS utiliza o formato de sete pontos da escala Likert com os itens organizados nas sete subescalas: (Espaço e Mobiliário; Rotinas de Cuidado Pessoal; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; e Pais e Equipe). No entanto, o conteúdo dos indicadores varia conforme as necessidades da faixa etária e a natureza do ambiente abordada em cada escala de forma particular.

A versão mais recente da ECERS é a Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition – ECERS- 3 (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014) que pode ser traduzida como Escala de Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis – Terceira edição. Utilizada mundialmente, a ECERS-3 foi criada pelo Centro de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham-FPG, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill e publicada em 2014, sendo considerada a revisão mais recente das escalas de avaliação de ambientes. Ela apresenta inovações no que tange ao conteúdo e a sua aplicação, “[...] ao mesmo tempo em que mantém a continuidade das duas principais características da ECERS: a definição ampla/global de qualidade e a observação como fonte principal de informação na qual a avaliação de qualidade da sala deve se basear.” (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014). Esta versão traz inovações ao atualizar suas ponderações no que diz respeito a conceitos e fundamentações teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, “[...] para a definição de currículos para a primeira infância e aos desafios escolares contemporâneos, como a utilização adequada da tecnologia, bem como saúde, segurança e recomendações de instalações.” (CARVALHO,2020, p.49).

Além disso, na ECERS-3, é considerado apenas o que é observado durante um período amostral de 3 horas para estabelecer a pontuação para todos os itens relacionados ao atendimento em andamento, como por exemplo, as atividades, interações e linguagens. Se for necessário, um tempo adicional pode ser acrescentado para a revisão de materiais ou de características de segurança pertencentes à área externa. Diferentemente da ECERS-R, por exemplo, que além de considerar o que é constatado durante a observação dos ambientes de EI, considera também as informações coletadas através de pequenas entrevistas com os professores sobre o resto do dia, nas quais determinam a pontuação para alguns dos itens. (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014). A ECERS-3 foi traduzida e adaptada para o Brasil. A versão brasileira já foi publicada. (BHERING et al., 2020).

Já o instrumento Classroom Assessment Scoring System- (CLASS), foi elaborado em 2008 na Universidade de Virgínia dos Estados Unidos por dois pesquisadores e líderes no campo do desenvolvimento infantil, Bob Pianta e Bridget Hamre. (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008). O referido instrumento foi criado para medir qualidade da interação, para fornecer subsídios para formação de professores como importante preditor do desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças e se fundamenta em pesquisas e teorias do desenvolvimento, que apresentam as interações estabelecidas entre professores e alunos/crianças como o maior mecanismo propulsor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este foi elaborado após extensa revisão da literatura acadêmica e análise de escalas de observação de sala utilizadas em estudos, como por exemplo, os do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD). O CLASS foi organizado em domínios e dimensões derivadas de uma revisão de conceitos utilizados no cuidado primário e em pesquisas no campo da educação infantil, práticas efetivas de ensino, grupos focais, entre outros.

É importante ressaltar que os domínios e dimensões que compõem o instrumento supracitado são comuns em todo o período desde a pré-escola até a 3^a série. Contudo, a maneira como essas dimensões se manifestam são específicas para determinados níveis de desenvolvimento ou faixas etárias. Uma suposição implícita do CLASS, é de que há uma continuidade no ensino de qualidade em todas as séries: as mesmas dimensões subjacentes englobam salas de alta qualidade em toda essa faixa etária. Porém, as formas como essas dimensões são demonstradas na prática em sala podem mudar à medida que as crianças amadurecem. Ao oferecer uma métrica e linguagem comuns para discussão de qualidade em todas as séries, o CLASS discute problemas com a transição de série para série e a necessidade

de coerência, ao mesmo tempo em que disponibiliza uma métrica específica ao contexto e sensível ao desenvolvimento para cada série. (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008).

1.2– Comparando o ECERS-3 e o CLASS- PRE-K:

Na ECERS-3, verifica-se o cuidado com a organização dos espaços, das rotinas das turmas, das produções das crianças e da familiaridade destas com os contextos de participação, autonomia, colaboração ou privacidade, com indicadores que podem fornecer informações que podem não acontecer ao longo da observação, mas que representam a realidade analisada. (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014). Quanto a confiabilidade e validade da referida escala, os autores Harms, Clifford e Cryer (2014) destacam que pesquisas extensas documentaram a capacidade que a ECERS e suas versões revisadas apresentam, tanto de serem utilizadas de forma confiável, quanto a sua validade em termos de sua relação com outras medidas de qualidade e seus vínculos com os resultados do desenvolvimento infantil para crianças em salas com características ambientais variadas. Os autores acima mencionados explicitam:

Como a validade concorrente e preditiva do Ecers-R está bem estabelecida, e a revisão atual mantém as propriedades básicas do instrumento original, o foco dos primeiros estudos de campo da ecers-3 foi no grau em que a terceira edição mantém a capacidade de observadores treinados para usar a escala de maneira consistente. (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014, p.3).

Desse modo, foram realizados dois testes de campo com o intuito de verificar os níveis adequados de confiabilidade da referida escala. O primeiro teste foi realizado em meados de 2013 e o outro teste foi realizado na primeira metade de 2014. “[...] Neste segundo teste de campo, um grupo de observadores voluntários que eram proficientes no uso do ECERS-R anterior recebeu treinamento na nova Ecers-3, incluindo a prática em campo, na qual demonstraram níveis adequados de confiabilidade.” (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014,p.3). Logo, 14 avaliadores participaram deste teste e obtiveram confiabilidade de 85% de concordância, com 1 ponto acima ou abaixo nos 35 Itens da ECERS-3. Treze desses avaliadores conseguiram obter esse nível de confiabilidade com um instrutor padrão em suas duas primeiras observações realizadas em conjunto em salas de EI. No que diz respeito a confiabilidade do indicador, foi obtido 88,71% de confiabilidade média em todos os indicadores e pares de avaliadores. Em relação a confiabilidade do item, para os 35 itens

completos a concordância exata aconteceu em 67% dos casos, e a concordância em 1 ponto foi obtida em 91% dos casos. (HARMS; CLIFFORD; CRYER,2014).

No que se refere ao CLASS- Pre-K, trata-se também de um instrumento observacional em aula com alta validade e confiabilidade, que mensura a qualidade da interação entre professores e crianças/alunos, não sendo o seu objetivo verificar o ambiente físico, materiais ou a adoção de um currículo específico. O CLASS é amplamente utilizado em países como Estados Unidos, Alemanha, Noruega, Colômbia, entre outros, seja para monitorar os programas, em pesquisas e avaliação e também para capacitação do docente. O treinamento para a utilização do instrumento CLASS tem duração de dois ou três dias. E, além do treinamento, o pesquisador precisa realizar um teste para obter o certificado de codificador. (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008).

Vale ressaltar que a ECERS prevê observação in loco de sala e é uma medida global de qualidade ao passo que o protocolo de coleta de dados do instrumento CLASS prevê a gravação das rotinas dentro de regras pré-determinadas; ou alternativamente, observação in loco e se constitui como uma medida específica de cada domínio.

Para a aplicação e para a avaliação dos ambientes com a ECERS-3 são observados trinta e cinco itens, organizados em seis subescalas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoais, linguagem e letramento, atividades de aprendizagem, interação e estrutura do programa e neles estão incluídos seus respectivos itens. Dessa forma, a subescala **1. Espaço e mobiliário** inclui os itens a serem avaliados: 1) espaço interno 2) mobiliário para cuidados, brincadeiras e aprendizagem 3) organização do espaço para brincar e aprender 4) espaço para privacidade 5) exposição de materiais para crianças 6) espaço para brincadeira de motricidade ampla 7) equipamento para motricidade ampla. **2. Rotinas de cuidado pessoal** inclui os itens: 8) refeições/lanches 9) cuidados de banheiro/troca de fraldas 10) práticas de saúde 11) práticas de segurança. **3. Linguagem e letramento:** 12) ajudando as crianças a expandir o vocabulário 13) encorajar as crianças a usar a linguagem 14) educadores usam livros com as crianças 15) encorajar as crianças a usar livros 16) tornar-se familiarizado (a) com a escrita. **4. atividades de aprendizagem:** 17) motricidade fina 18) Arte 19) música e movimento 20) blocos 21) jogos de representação 22) natureza/ciência 23) materiais e atividades matemáticas 24) matemática em eventos cotidianos 25) compreender a escrita dos números 26) promoção da aceitação da diversidade 27) Uso apropriado da tecnologia **5. Interação:** 28) supervisão em motricidade ampla 29) ensino e aprendizagem individualizados 30) interação entre equipe-criança 31) interação entre crianças .32) disciplina. **6. Estrutura do programa:** 33) tempo de transição e

espera 34) brincadeiras livres 35) atividades em grupo para brincar e aprender. (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014).

Já o CLASS compreende três domínios mais amplos: o **apoio emocional** que verifica o quanto a criança se encontra conectada com os demais presentes em sala e as habilidades do professor em prover um suporte emocional nas salas de aula. Este domínio compreende quatro dimensões: o clima positivo que está relacionado a conexão emocional, o respeito e o aproveitamento demonstrado entre professores, crianças e entre si mesmos; o clima negativo que se refere ao o nível de negatividade expressa, tal como raiva, hostilidade ou agressão exibida por professores e/ou alunos/crianças em sala de aula; a terceira dimensão, trata-se da sensibilidade do professor com relação a conscientização e responsabilidade dos professores para com as preocupações acadêmicas e emocionais dos alunos/crianças e, por fim, o respeito pelas perspectivas do aluno que se refere ao grau em que as interações dos professores com as crianças/alunos e as atividades em sala colocam ênfase nos interesses, motivações e pontos de vista das crianças (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008).

O segundo domínio, que é a **organização da sala**, observa diferentes processos relacionados à organização e gerenciamento do tempo, do comportamento e da atenção das crianças. Logo, a estrutura do instrumento CLASS integra as seguintes dimensões para esse domínio a nível de sala: gestão de comportamentos que se refere o quão efetivamente os professores monitoram, evitam, e redirecionam o comportamento; a produtividade, o quão bem a sala de aula se desenvolve com respeito a rotinas e o grau em que os professores organizam atividades e direções para que o máximo de tempo possa ser gasto em atividades de aprendizado, e formatos de aprendizagem instrucional relacionado ao quanto os professores facilitam atividades e fornecem materiais interessantes para que as crianças estejam engajadas e para que as oportunidades de aprendizado sejam maximizadas (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008).

Por último, o **apoio instrucional** verifica os mecanismos utilizados pelos professores para apoiar o desenvolvimento cognitivo e de linguagem nas crianças. São todas aquelas atividades que permitem desenvolver conceitos mais complexos, como o professor cria uma linguagem que proporciona à criança melhorar seu vocabulário, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, ou a consciência e compreensão do processo de pensamento/raciocínio. Neste domínio estão incluídas as dimensões: desenvolvimento de conceito, que verifica como os professores usam as habilidades e atividades instrucionais para

promover as habilidades de ensino de alta qualidade das crianças; a qualidade de feedback que está relacionada a como os professores ampliam o aprendizado dos alunos através de suas respostas às ideias, devolutivas, comentários e trabalhos dos alunos e, por fim, a modelagem da linguagem, que analisa a maneira como os professores facilitam e estimulam a linguagem dos alunos (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008).

Portanto, podemos destacar alguns domínios e subescalas que estão presentes nos dois instrumentos específicos de observação: na ECERS -3 a subescala Linguagem e letramento prevê a observação dos momentos utilizados para ajudar as crianças a expandir o vocabulário, encorajá-las a usar a linguagem, familiarizar-se com a escrita e a utilizar os livros ao passo que no CLASS Pre- K temos o domínio apoio instrucional que se refere às interações entre adultos e crianças que podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo e de linguagem. E, conforme apresentado acima, a dimensão modelagem da linguagem incluída neste domínio, está voltada para a forma como os professores/as estimulam e facilitam a linguagem. Nota-se, que tanto o ECERS quanto o CLASS apresentam dimensões e subescalas que observam/avaliam o uso da “linguagem”.

A subescala interação da ECERS-3 que observa a interação entre equipe-criança e entre crianças e seus pares e a disciplina do ambiente escolar também é observado no domínio apoio emocional do instrumento CLASS, uma vez que este domínio está voltado para a observação do grau de interação entre adultos e crianças - o quanto elas estão conectadas com os demais em sala. As dimensões clima positivo que avalia a conexão emocional, o respeito entre as crianças e os professores e a dimensão clima negativo que se refere ao nível de negatividade expressa tal como raiva, hostilidade ou agressão exibida por professores e/ou alunos em sala (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008), inseridas dentro do domínio apoio emocional, também é avaliado na ECERS-3 no item disciplina que se refere a observação das atitudes negativas entre equipe-criança, a não utilização de métodos rigorosos, como por exemplo, gritos, confinar as crianças, puxões, entre outras atitudes.

O domínio organização da sala do instrumento CLASS prevê a organização das atividades e do tempo para a realização destas. Já na ECERS-3 temos a subescala espaço e mobiliário voltada para a parte estrutural das escolas que conta com a análise dos itens: espaço interno relacionado a adequação dos espaços para desenvolver as atividades, a ventilação, temperatura do ambiente, a relação espaço x quantidade de crianças, mobiliários para cuidados, brincadeiras e aprendizagem relacionadas a adequação dos mobiliário em sala, suas condições

de uso e adequação para a faixa etária, organização do espaço para brincar e aprender, espaço para privacidade, exposição de materiais para crianças, entre outros itens que seguem essa organização da subescala. É importante enfatizar que esta é uma grande diferença entre os dois instrumentos. Pois, no CLASS a ênfase é na organização e gerenciamento do tempo e do comportamento das crianças, como podemos observar, por exemplo, na dimensão “produtividade” que está relacionada para o quão bem a sala se desenvolve com respeito a rotinas, e não na qualidade da estrutura do atendimento – o CLASS não mede a adequação dos espaços ou disponibilidade de materiais ao alcance das crianças, diferentemente da ECERS-3.

Nota-se que os dois instrumentos apresentam domínios e dimensões, subitens e itens específicos de cada um deles, bem como avaliam/observam dimensões semelhantes e que estão presentes em ambos. O que nos permite compreender que o CLASS é um instrumento que mede apenas qualidade de interação entre professor-criança e entre crianças e seus pares ao passo que o ECERS mede qualidade de estrutura e de processo ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao sistema de pontuação e codificação dos instrumentos estudados, é importante salientar que após a aplicação do protocolo do CLASS nas turmas, os pesquisadores responsáveis por essa finalidade codificam todo o material e usam uma escala que atribui uma pontuação para cada dimensão, estas por sua vez, são subdivididas em diversos indicadores. Em um momento posterior é realizada a pontuação por domínio. Dessa forma, a pontuação varia de 1 a 7 e está subdividida em níveis baixos: (1,2), médio (3,4,5) e alto (6,7) sendo necessário recorrer a uma extensa descrição do que seria cada nível e, além disso, observar uma série de indicadores que poderiam ser observados ou não em sala presentes no manual do Class.

Com relação ao sistema de pontuação da ECERS-3, cada subescala é composta de três a onze subitens que serão avaliados conforme os critérios e indicadores determinados para cada item podendo receber índices de 1 considerado inadequado, 3 mínimo, 5 bom e 7 excelente, sendo os índices 2, 4 e 6 intermediários quando os itens totalizam mais da metade dos critérios contidos na escala.

1.3-Evidências sobre a relação entre qualidade dos ambientes e desenvolvimento cognitivo no contexto internacional

Conforme apresentado anteriormente, os dois instrumentos de observação de sala são amplamente utilizados e estão bem documentados na literatura na busca pela melhoria da

qualidade dos ambientes da educação infantil. Nesse sentido, mencionaremos alguns estudos que utilizaram a ECERS e o CLASS para avaliar a qualidade nos ambientes de educação infantil no contexto internacional, assim como a associação entre estas medidas e o desenvolvimento cognitivo e/ou socioemocional das crianças.

O estudo longitudinal “Effective provision of pre-school and primary education- Eppe” 1997-2008 (Eficácia da oferta da educação pré-escolar e primária), trata-se do maior estudo europeu sobre a eficácia da educação com foco na pré-escola. Este estudo foi financiado pelo Departamento de Educação do Reino Unido, e foi composto por uma amostra de aproximadamente 3 mil crianças na Inglaterra a partir dos 3/5 anos de idade. A amostra foi estratificada por tipo de estabelecimento e localização geográfica e, portanto, foram recrutadas 2800 crianças de forma aleatória de 147 centros de Educação Infantil. Na amostra também foram inseridas posteriormente mais de 300 crianças que nunca frequentaram a pré-escola aos cinco anos de idade e pertenciam às mesmas classes das escolas primárias que as crianças do projeto Eppe.

Com início em 1997, o referido estudo objetivou investigar o impacto dos fatores em relação à pré-escola, criança, família e ambiente de aprendizagem em casa no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental, até 7 anos de idade. Essa foi a primeira fase do estudo. Tendo em vista, o sucesso da primeira fase, a pesquisa continuou até 2008, e em sua segunda fase, além de investigar o impacto da pré-escola, também, averiguou-se as experiências das crianças na escola primária e a influência de suas instituições escolares (dos 7 aos 11 anos). Em relação a avaliação da qualidade das unidades pré-escolares, o projeto Eppe ao analisar diversas escalas de avaliação de ambientes que já foram utilizadas em outros estudos, optaram pela ECERS-R, tendo em vista “a sua reputação internacional de validade e confiabilidade”. (TAGGART et al., 2011, p.75). O estudo acima referido desenvolveu uma segunda escala direcionada para a realidade dos ambientes pré-escolares da Inglaterra, a ECERS-E, tornando-se um complemento da ECERS-R.³

No que corresponde à qualidade dos ambientes de Educação Infantil, os resultados encontrados apontam que os níveis mais altos de qualidade observada em unidades pré-escolares estão associados ao desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental de todas as crianças medidos pelas (ECERS –R e ECERS-E curricular). Assim sendo, a maior pontuação

³. É importante enfatizar que outra escala foi desenvolvida para ser usada com a referida escala, a “ECERS-E: *Four curricular subscales extension to the ECERS-R*” pelos autores SYLVA, SIRAJ-BLATCHFORD; TAGGART, (2010) para ser utilizada em estudos longitudinais junto a ECERS-R apresentando quatro subescalas curriculares: Letramento; Matemática; Ciências e ambiente; e Diversidade, com itens que são pontuados de 1 a 7. Estes, por sua vez, são extensões de itens incluídos na ECERS –R.

no ECERS-E está associado à maior desenvolvimento cognitivo das crianças e a maior pontuação no ECERS-R está associado a maior desenvolvimento socioemocional. Os autores do estudo supracitado enfatizam que:

Os principais efeitos da pré-escola são perceptíveis aos 5 anos, podem ser encontrados na diferença de perfis entre crianças “de casa” e daquelas que frequentaram a pré-escola. A influência da pré-escola também pode ser demonstrada pelo “efeito cumulativo”, isto é, quanto mais tempo uma criança frequentar a pré-escola, mais progresso ela terá dos 3 aos 5 anos. A pré-escola de melhor qualidade está associada a melhores resultados das crianças; unidades com equipe mais qualificada, especialmente com uma boa proporção de professores formados, apresentaram melhor qualidade e suas crianças fizeram mais progresso e tiveram mais ganhos sociocomportamentais quando comparadas às que frequentaram unidades de baixa qualidade. (TAGGART et al., 2011, p.82).

O estudo também evidenciou “[...] que a frequência à pré-escola quando comparada a não frequência a ela, favorece o desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental das crianças.” (TAGGART et al., 2011, p.81).

Na mesma direção, o estudo longitudinal “Ready to learn? Children’s Pre- academic achievement in pre- Kindergarten programs” (Pronto para aprender? O desempenho pré-acadêmico das crianças em programas de pré-escola) realizado nos Estados Unidos, examinou “[...] até que ponto as crianças mostram ganhos em habilidades acadêmicas e sociais quando frequentam programas de pré-escola, se esses ganhos variam para crianças de diferentes tipos de famílias e o grau em que os ganhos podem ser atribuídos a variações nas dimensões estruturais e processuais da qualidade da sala.” (HOWES et al., 2006, p.28). Desse modo, foram selecionadas aleatoriamente para este estudo 2.800 crianças em onze estados. Os autores acima referidos ressaltam que de forma particular, o estudo busca compreender como as variações nos processos de ambientes pré-escolares influenciam no aprendizado das crianças.

Assim, foi examinado quatro dimensões da qualidade estrutural que “[...] são frequentemente manipulados por estados ao criar programas de pré-escola: qualificações do professor, local do programa, duração do programa e proporção adulto-criança.” (HOWES et al., 2006, p.28). Os autores apontam que três dessas dimensões estruturais foram usadas na amostragem dos estados que fizeram parte do estudo e o quarto, que se trata da razão adulto-criança, obteve variação considerável dentro dos estados da amostra. Quanto a qualidade do processo, explicitam os autores:

Entre outros aspectos da operação do programa, as diretrizes da NAEYC enfatizam três dimensões centrais das práticas em sala de aula com crianças pequenas: provisão de materiais e atividades apropriadas; ensino eficaz; e relações professor-criança. No presente estudo, examinamos indicadores de cada uma dessas dimensões centrais do

processo de sala pré-escolares em termos de sua previsão de ganhos nos resultados da criança na pré-escola. (HOWES et al., 2006, p.29).

Vale ressaltar que os dados para a realização da referida pesquisa, foram divididos em dois estudos: “o Centro Nacional de Desenvolvimento e Aprendizagem Precoce (NCELD) Estudo Multiestadual de Pré-Jardim de Infância e o Estudo Estadual de Programas de Educação Infantil (SWEEP)”. Esses dois estudos foram compostos pela mesma equipe de pesquisadores e utilizaram as mesmas medidas com os mesmos critérios em relação ao treinamento. “[...] os estados em ambos os estudos foram selecionados para maximizar a diversidade em relação a geografia, as configurações do programa, a intensidade do programa e requisitos educacionais dos professores” (HOWES et al., 2006, p.31). O estudo NCELD foi composto por seis estados: Califórnia, Geórgia, Illinois, Kentucky, Nova York e Ohio. Já o estudo SWEEP foi composto por cinco estados: Nova Jersey, Massachusetts, Texas, Wisconsin e Washington. No total, 11 estados participaram da pesquisa.

Em relação aos procedimentos e medidas, foram realizadas extensas observações através dos instrumentos CLASS e ECERS-R. E os docentes responderam a questionários sobre sua formação educacional e dados contextuais sobre as crianças. As pontuações a partir da escala revisada ECERS-R ficaram abaixo do que se esperava: “[...] nesta medida em que pontuações inferiores a 3 sugerem qualidade inadequada, 3-5 qualidade mínima e 5-7 qualidade boa e excelente. Apenas 8 % das salas estavam na faixa de bom a excelente usando a pontuação total do ECERS-R”. (HOWES et al., 2006, p. 33). Em relação às pontuações do CLASS, os autores apontam que:

Cada dimensão foi classificada em uma escala de 1 a 7, com 1-2 indicando níveis baixos, 3-5 níveis médios e 6-7 níveis altos. Uma pontuação para cada dimensão foi criada pela média de todos os ciclos dentro de um período de coleta de dados após demonstrar boa estabilidade ao longo do tempo ($0,72 \leq r \leq 0,87$). A análise fatorial da CLASS rendeu dois fatores (Clifford et al., 2005) consistente com análises fatoriais anteriores deste instrumento (La Paro et al., 2002).⁴ Fator 1, denominado Clima Emocional, é um composto das dimensões Clima Positivo, Clima Negativo (invertido), Sensibilidade do Professor, Supercontrole (invertido) e Gerenciamento de Comportamento ($\alpha = .86$). Novamente, os dados foram combinados nas coletas de dados de outono e primavera devido à estabilidade ao longo do tempo. O segundo fator, denominado Clima instrucional, é um composto das dimensões Desenvolvimento de Conceito e Qualidade de Feedback ($\alpha = .83$). As estatísticas indicam climas instrucionais baixos. Em trabalhos anteriores, pontuações mais altas nesta medida estão relacionadas ao nível simultâneo de envolvimento das crianças (La Paro et al., 2004) e a maiores ganhos em testes de desempenho padronizados (Hamre & Pianta, 2005) (HOWES et al., 2006, p.33).

Por fim, os resultados apontam para uma associação entre o desenvolvimento das crianças durante a pré-escola, em habilidades de linguagem e matemática no curto prazo e à

qualidade dos processos de sala/classe através do instrumento CLASS (HOWES et al., 2006). Esse mesmo estudo, observou uma relação entre a ECERS-R e desenvolvimento socioemocional das crianças. De forma geral, as crianças apresentaram maiores ganhos em resultados acadêmicos quando tiveram um melhor suporte instrucional ou relações mais próximas entre professor-criança. Os autores supramencionados ressaltam que “[...] a qualidade da experiência das crianças em sala, em vez de características estruturais, é um preditor de um maior crescimento nas habilidades e comportamentos acadêmicos das crianças” (HOWES et al., 2006, p.47). Ou seja, os ganhos não estavam associados às características das crianças ou do programa de pré-escola, como por exemplo, a razão criança- adulto, qualificações dos docentes, localização e duração do programa (HOWES et al., 2006).

No que tange a relação entre a qualidade da estrutura escolar e a qualidade do processo (interação professor- criança), no artigo intitulado: “Qualidade do processo em salas de aula pré-escolares portuguesas atendendo crianças em risco de pobreza e exclusão social e crianças com deficiência,” as autoras Cadima; Aguiar e Barata (2018) analisam a qualidade do processo e as características estruturais das salas no serviço que atende crianças mais vulneráveis e crianças com deficiência em Portugal. As autoras supramencionadas afirmam que em toda a Europa, cada vez mais crianças estão frequentando “serviços de educação e cuidados na primeira infância (ECEC)” e que nos últimos anos as taxas de frequência aumentaram de 86% em 2001 para 93% em 2011 em média. Desse modo, em Portugal, o acesso universal à pré-escola para os quatro e cinco anos foi instituído por lei e as taxas de frequência são de 93% para as crianças com quatro anos e 98% para as crianças de cinco anos. Nesse sentido, as autoras enfatizam que os países europeus apresentam políticas da educação que tem como objetivo “[...] aumentar as taxas de participação de crianças desfavorecidas em ambientes de Educação Infantil com apoio público, priorizando a participação de crianças mais vulneráveis em exclusão social e crianças com deficiência.” (CADIMA; AGUIAR; BARATA, 2018, p.93).

Nesse sentido, as referidas autoras examinaram se existem associações entre os três domínios (suporte emocional, organização da sala e suporte instrucional) de um instrumento de observação, o CLASS, anteriormente mencionado, e características estruturais das salas. Este estudo foi realizado em 178 salas pré-escolares. É importante enfatizar que neste estudo foram utilizadas as seguintes variáveis de qualidade estrutural: formação e experiência do professor e indicadores estruturais pertinentes ao contexto, como setor escolar e composição por idade das turmas. Estes dados foram coletados por meio de questionários contextuais respondido por professores. As autoras Cadima; Aguiar e Barata (2018) ressaltam que os domínios do

instrumento CLASS descreveram as interações professor-criança igualmente bem em salas pré-escolares atendendo crianças com deficiência e crianças em risco de pobreza e exclusão social. Portanto, destacam que foi observado de forma geral, associações modestas entre a qualidade do processo, medida pelo CLASS, e várias características estruturais nos níveis de professor, sala, e escola, conforme as variáveis descritas acima. |Os resultados encontrados apontam para uma associação entre a formação de professores e Suporte Instrucional do CLASS sugerindo que:

[...] os professores que investem mais na sua formação, obtendo uma pós-graduação ou um mestrado, são mais propensos a desenvolver interações que sustentam habilidades de pensamento... Curiosamente, a formação de professores não foi associada com suporte emocional ou Organizacional, mas apenas com o tipo de interações que foram relatadas como mais desafiadoras de desenvolver e sustentar. (LA PARO et al.,2004 apud CADIMA; AGUIAR; BARATA,2018, p.102).

Um segundo achado foi em relação ao domínio Organização da sala de Aula, uma vez que ele estava associado a várias características estruturais, o que não ocorreu com os domínios Suporte Emocional e Suporte Instrucional. O domínio Organização da sala de Aula foi negativamente associado às características de composição da turma, como turmas maiores e turmas de idades mistas:

[...] o que é consistente com a noção de que as características do grupo de crianças podem contribuir para o tipo de estratégias organizacionais que os professores empregam. (Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm e Curby, 2009). Grupos maiores de crianças podem diminuir a capacidade do professor de criar um ambiente bem organizado, padronizado e previsível. Nossos resultados são consistentes com pesquisas anteriores sugerindo que os professores em salas com mais crianças podem passar mais tempo em comunicação restritiva e redirecionando o comportamento das crianças. (CADIMA; AGUIAR; BARATA,2018, p.102).

A composição da imagem da sala também foi associada de forma negativa com os níveis de Organização de Sala de Aula, assim como o setor escolar que foi associado a variações nos níveis de qualidade do referido domínio. As autoras supramencionadas enfatizam que as escolas públicas em Portugal, de acordo com alguns estudos realizados anteriormente, apresentam elevados níveis de qualidade observada. Explicitam as autoras:

As escolas públicas têm sido associadas a melhores condições de trabalho, nomeadamente salários mais elevados e menos horas de trabalho, maior satisfação no

trabalho e níveis mais baixos de stress dos professores. (OCDE,2006). Aparentemente, as escolas públicas podem fornecer um contexto de suporte e um ambiente menos estressante para os professores, o que pode ser associado a níveis mais elevados de Suporte Organizacional. (CADIMA; AGUIAR; BARATA,2018, p.102).

Por último, quanto as salas inclusivas, as autoras salientam que enquanto estas salas apresentavam níveis mais altos de Organização da Sala de Aula, os seus níveis de suporte instrucional tendiam a ser mais baixos. Dessa forma, “[...] é possível que salas inclusivas representem um desafio e uma oportunidade para os professores desenvolverem interações de alta qualidade.” (CADIMA; BARATA; AGUIAR,2018, p.102). Logo, foram observadas modestas associações entre características estruturais e os domínios de suporte organizacional e instrucional medido pelo CLASS Pre-K, propondo uma interação complexa entre características estruturais na previsão de níveis de interação professor-criança. (CADIMA; BARATA; AGUIAR, 2018).

Ao longo deste capítulo, refletimos sobre a origem e o uso da ECERS-3 e do CLASS Pré-K para avaliar/observar a qualidade dos ambientes de salas da EI. Observa-se que os dois instrumentos apresentam dimensões semelhantes e que estão presentes em ambos, e que as dimensões semelhantes entre eles estão voltadas para avaliar/observar a qualidade dos processos em sala, conforme enfatizado anteriormente. Entretanto, enquanto a ECERS avalia/observa qualidade de estrutura e de processo ao mesmo tempo, o CLASS mede apenas qualidade de interação. Portanto, concluindo este capítulo, ressaltamos a importância dos referidos instrumentos de observação para a compreensão da qualidade dos ambientes de EI. Os instrumentos de observação são utilizados de forma ampla na busca pela melhoria da qualidade, diversos estudos, como por exemplo, os citados acima, já evidenciaram a alta confiabilidade e validade destes instrumentos e a associação das medidas geradas com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2-EDUCAÇÃO INFANTIL: OS MARCOS LEGAIS E DISCUSSÕES SOBRE A BUSCA DA QUALIDADE DOS AMBIENTES NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Introdução

Neste capítulo, iremos abordar vários marcos legais sobre expansão e qualidade da Educação Infantil (EI), assim como, realizar uma discussão em relação a busca da qualidade dos ambientes da EI no contexto brasileiro. O capítulo discute, em sua primeira seção, os marcos legais e a expansão da EI no Brasil. Posteriormente, apresenta uma discussão e reflexão sobre os marcos legais da definição de qualidade e sistemas de monitoramento, tal como apresenta estudos que utilizaram as escalas de avaliação de ambientes para avaliar/observar a qualidade da EI no Brasil.

2.1- Marcos legais e a expansão da EI no Brasil

A expansão dos serviços educacionais para as crianças em idade não escolar ocorreu a partir de uma série de mudanças no mundo. No contexto brasileiro, observa-se mudanças importantes desde as últimas décadas do século XX em relação à faixa etária anterior aos sete anos, tanto em relação a ampliação do número de matrículas quanto ao panorama institucional e legal. As autoras Campos et al. (2011) enfatizam:

A ampliação do acesso de crianças menores de 7 anos a creches e pré-escolas têm ocorrido desde a década de 1970, sob influências de processos sociais - como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade- e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho. (CAMPOS et al., 2011, p.22).

De acordo com Ferreira (2016) a grande expansão no Brasil foi realizada pelo poder público, sob a pressão das políticas internacionais e até aqui sem grande preocupação em relação à qualidade. Assim, muitos municípios optaram por oferecer recursos a entidades filantrópicas, ao invés de proporcionar investimentos aos seus sistemas educativos. Contudo, os movimentos sociais lutaram por um serviço educacional não filantrópico. É importante ressaltar que só a partir dos princípios firmados na Constituição Federal de 1988 é que reconheceu-se a criança com direito à educação e o Estado com a obrigação de oferecer vagas. Portanto, passamos a contar com novos marcos legais instituídos através da Constituição de 1988 que deram continuidade e reforçaram esses processos sociais.

Em 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente no qual insere as crianças no mundo dos direitos e estas passam a ser vistas em condição peculiar de desenvolvimento e

com prioridade absoluta. E, dessa forma, determinando igualdade de condições, acesso e permanência nas instituições escolares para todas as crianças. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) integra a Educação Infantil a Educação Básica brasileira “[...] determinando, assim, que os municípios se comprometessem com a educação de crianças de 0 a 6 anos, gerando, com isso, uma demanda de ações para qualificar esta etapa da educação básica.” (FERREIRA, 2016, p. 3). Contudo, a Educação Infantil como etapa da educação básica de forma obrigatória no Brasil foi alvo de uma trajetória de lutas e de construção de consensos, e através de seus marcos legais segue uma trajetória de ressignificação englobando inúmeros desafios e atribuições em relação ao atendimento e a educação de todas as crianças. Sendo “dever do estado garantir a oferta de EI pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção.” (BRASIL, 2009).

Diante disso, sem ser mais de caráter assistencialista, a Educação Infantil se constitui como um projeto educativo para atender prerrogativas da expansão da educação de qualidade para todos. É fundamental ressaltar que no contexto brasileiro, “a definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na educação infantil, este é um debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados”. Campos et al. (2011, p.25). Uma vez que o debate sobre a qualidade da educação infantil, seguiu uma trajetória diferente em relação aos demais níveis de ensino. As autoras supracitadas afirmam que:

As diferentes trajetórias da creche e da pré-escola levaram a concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças. Principalmente no caso da creche, os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena. Essa preocupação levou a diversas iniciativas de difusão de concepções de educação infantil que procuravam distanciar-se tanto do modelo assistencial e custodial. (CAMPOS et al., 2011, p.25).

De acordo com a autora Campos (2000, p.5) “a questão da qualidade da educação básica passou a estar cada vez mais presente na agenda pública no Brasil a partir da década de 80, o que coincidiu com a abertura política no país”. Nesse seguimento, a partir da Emenda Constitucional (EC) Nº. 53/2006 a EI é inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “[...] não garantindo recursos suficientes (à expansão) para a promoção do direito à educação de qualidade, embora seja um grande avanço a garantia legal de financiamento para a Educação Infantil.” (FERREIRA, 2016, p.4). Já em 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica passa a

ser de 04 a 17 anos, instituído na Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009. Essa extensão da obrigatoriedade foi inserida na LDB em 2013, tornando plenamente obrigatória a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos nas escolas de EI. O que provocou uma expansão das vagas das pré-escolas, deixando de lado mais uma vez a questão da qualidade.

Quanto ao monitoramento da qualidade da estrutura do atendimento na EI, é no Plano Nacional de Educação –PNE (2014-2024) que identificamos em sua primeira meta, importantes estratégias para essa finalidade. A meta 01 do PNE focaliza no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil e apresenta dois grandes objetivos: “universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016; e até o final de vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas por creches.” No artigo intitulado: “A meta I do Plano Nacional de Educação”, as autoras Campos, Esposito e Gimenes (2014) ao analisar os objetivos e estratégias da meta 1 do PNE com foco na educação infantil em creches e pré-escolas, enfatizam que além destas metas não terem sido plenamente alcançadas, a expansão do acesso à educação infantil apresenta dois desafios imensos: as tendências recentes de expansão não são necessariamente acompanhadas por maior igualdade de oportunidades de acesso à Educação Infantil e a expansão com frágil planejamento pode promover situações de baixa qualidade dos serviços, com instituições escolares que podem ser asseguradas de forma precária, distante da qualidade pretendida e, potencialmente, prejudiciais ao desenvolvimento das crianças.

No que se refere a atual situação da expansão da EI no Brasil, observamos uma recente ampliação da oferta da Educação Infantil, seguida da ampliação da obrigatoriedade estabelecida em 2009 e as metas instituídas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) Lei nº 13.005, de 2014. No período em que houve a obrigatoriedade da matrícula na EI pré-escolar (entre 2001 a 2014) para crianças de 4 a 5 anos, tivemos a maior expansão do número de matrículas na região centro-oeste com um aumento de 61,61 %, seguida da região Norte com um aumento de 47,90%. Em seguida, a região Sul com 33,81% e a região sudeste com 33,43%. Já a região Nordeste aumentou 23,53%. (FERREIRA, 2016). De acordo com os dados do censo escolar 2019, o número de matrículas na EI cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo aproximadamente 9 milhões de matrículas em 2019. Esse crescimento foi decorrente, sobretudo, do aumento das matrículas da creche. Enquanto o total de matrículas da pré-escola teve um crescimento de 6%, o da creche aumentou 23,2% de 2015 a 2019. As redes municipais e privadas apresentam a maior participação na EI, com 71,4% e 27,9% das matrículas,

respectivamente. Das matrículas da rede privada, 29,4% se concentram em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. (BRASIL,2019).

2.2- Marcos legais da definição de qualidade e sistemas de monitoramento

Com o intuito de retomar a questão da expansão da qualidade e as prioridades educacionais, o Ministério da Educação implementou diretrizes para orientações curriculares para a Educação Infantil. Assim sendo, em 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). De acordo com a autora FERREIRA (2016, p.5), as DCNEI, “sem dúvida propõe princípios educativos para a construção de práticas com mais qualidade, destacando a não prescrição e não priorização das áreas de conhecimentos disciplinarizadas”.

Conforme descrito nos Parâmetros de Qualidade Nacionais para a Educação Infantil, volume I, vale ressaltar que “[...] a criança, por sua vez, é capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê”. (BRASIL, 2006, p. 14). Com relação às interações sociais é imperioso destacar que a diversidade de parceiros e as experiências potencializam o desenvolvimento das crianças. De acordo com Bhering et al. (2020, p.2) “[...] a dimensão das interações é considerada indicador de qualidade que se relaciona às práticas pedagógicas e aos elementos curriculares previstos.” Assim, as interações surgem nos documentos curriculares oficiais do Brasil desde a década de 1990, ganhando maior centralidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999,2009), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006;2018) e em instrumentos de avaliação dos ambientes da Educação Infantil.

Analisaremos a seguir, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL,2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI (BRASIL,2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil -IQEI (BRASIL,2009). Estes, por sua vez, são documentos que contribuíram para a busca do aprimoramento da qualidade da EI no contexto brasileiro.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) ao definirem a EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL,2009, p.12)

E a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2010, p.12).

Nos leva a refletir em relação a importância desta etapa da educação para o desenvolvimento infantil, bem como as suas particularidades que requer por parte das instituições escolares uma proposta que garanta integralmente a sua função sociopolítica e pedagógica “ oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e as possibilidades de vivência da infância”. (BRASIL,2010, p.17), entre outras funções. Isto posto, a autora Carvalho (2020, p.22) explicita que “[...] a relevância social e cultural que o século XXI trouxe para a infância é passo fundamental para o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico com esta etapa educacional e de seus resultados para a formação integral e promoção da cidadania.

Quanto aos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,” a definição de qualidade reconhecida neste documento diante do debate mais geral, é: 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL,2006, V.1, p.24). Verifica-se que nessa definição, inclui os direitos das famílias, das crianças, da figura da mulher, as demandas sociais impostas de apoio às famílias, a educação infantil, as várias necessidades da criança pequena, sua individualidade, entre outros elementos. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos

deparamos com objetivos que são direcionados às instituições de EI em relação à qualidade nessa primeira etapa da Educação Básica.

Se perfaz necessário destacar que em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publica os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (IQEI) sendo este: “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.” (BRASIL,2009). Elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, o referido documento apresenta como objetivo principal de sua construção:

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL,2009, p.14).

Em sua estrutura, além de apresentar os objetivos descritos acima, os indicadores da Qualidade na Educação Infantil, também apresenta os procedimentos no que tange a sua utilização e a melhor maneira de como conduzir a avaliação, incluindo os materiais necessários, à avaliação e atribuição do sistema de cores, estimativa do tempo necessário para avaliação e elaboração do plano de ação. É importante salientar que este documento foi elaborado para ser utilizado por escolas de EI. No entanto, Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação podem incentivar o seu uso. E, portanto, a adesão das escolas deve ser voluntária, pois se trata de uma autoavaliação.

Os IEQI foram elaborados levando em consideração os aspectos fundamentais para a qualidade dos ambientes de EI, expressos em sete dimensões: “**1-planejamento institucional, 2-multiplicidade de experiências e linguagens, 3-interações, 4-promoção da saúde, 5- espaços, materiais e mobiliários, 6- formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, e por último,7- cooperação e troca com famílias e participação na rede de proteção social.**” (BRASIL,2009, p. 19).

Ao analisarmos e refletirmos sobre os documentos norteadores da qualidade da EI acima mencionados, é possível estabelecer relações com os instrumentos de observação abordados

nesta monografia. À vista disso, apesar dos instrumentos CLASS Pre-K e a escala ECERS-3 terem sido originados em outros países, eles dialogam com os documentos oficiais da qualidade da Educação Infantil do contexto brasileiro, uma vez que os documentos aqui analisados focalizam a importância das interações entre professores e crianças e crianças e seus pares e as interações em sala, o que podemos observar nos instrumentos supracitados que também avaliam a dimensão “interação”. Nas DCNEI, especificamente no item 6, a proposta pedagógica voltada para as escolas de EI, objetiva:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18)

Nota-se mais uma vez a importância das interações, da apropriação da linguagem na Educação Infantil, dimensões que também são avaliadas tanto na ECERS-3, quanto no CLASS Pre-K. Nos IQEI observamos dimensões que estão presentes tanto na escala ECERS-3 (versão adaptada) quanto no Class Pre-K (para pré-escola), como por exemplo, a dimensão planejamento institucional que se relaciona com a subescala estrutura do programa do instrumento Ecers-3, a dimensão multiplicidade de experiências e linguagens, que se relaciona com a subescala linguagem e letramento presente na ECERS-3 e na dimensão modelagem da linguagem do CLASS. Observamos semelhanças na dimensão promoção da saúde que se relaciona com a subescala de Rotinas de cuidados pessoais da ECERS-3 e a dimensão espaços, materiais e mobiliários que também verificamos na subescala I espaço e mobiliário da referida escala de avaliação de ambientes da EI. Logo, conclui-se, que os instrumentos observacionais supramencionados estão alinhados com os documentos oficiais que tratam da qualidade da Educação Infantil, sendo esta uma análise de grande relevância ao discutir sobre qualidade nesta etapa da educação.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu a Educação Infantil (direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência). A organização curricular da EI na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência, nos quais estão presentes os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. No campo de experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” observamos a grande relevância em promover experiências para que as crianças possam falar e ouvir, entrar em contato com a linguagem oral e escrita, pois

[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as

múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL,2017).

Identificamos que a BNCC também dialoga com os instrumentos de observação analisados. Nota-se que a subescala Linguagem e letramento da ECERS-3, compõe itens que focalizam na avaliação/observação da importância da leitura de livros para as crianças e no incentivo para que elas usem os livros e se familiarizem com a escrita, tal como o instrumento CLASS que apresenta dimensões que focalizam na maneira pela qual o docente proporciona atividades que permitam à criança melhorar o seu vocabulário, a construir hipóteses sobre a escrita e a compreensão do processo de pensamento. O campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, também focaliza na importância das interações entre as crianças e os seus pares, e com os adultos, enfatizando que, conforme estas vivenciam suas primeiras experiências sociais na família, na escola, na coletividade, “[...] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais”. (BRASIL, 2017). E, portanto, na Educação Infantil é necessário criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, possibilitando que estas potencializem suas experiências e aprendizagens.

Já em relação ao padrão de qualidade de atendimento na educação infantil, as metas previstas no PNE (2014) destacam os insumos escolares, a formação dos docentes em nível superior, a produção de currículos e “propostas pedagógicas atualizadas”, como também a “infraestrutura física”, “o quadro de pessoal”, a “condição de gestão”, entre outras características. O que nos permite observar que o padrão de qualidade de atendimento na educação infantil estaria mais voltado para a parte estrutural das escolas. Levando em consideração a definição de qualidade de processo e de estrutura apresentada anteriormente, vale aqui destacar que estudos realizados no contexto internacional apontam que a dimensão que está mais associada às aprendizagens das crianças é a interação professor-criança.

Considerando os marcos legais e os dados acima apresentados, é importante frisar que já temos vários documentos oficiais norteadores do que é a qualidade da educação infantil, como por exemplo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outros documentos nacionais que focalizam na questão da qualidade dessa primeira etapa da Educação Básica, conforme mencionado acima. No entanto, mesmo diante de todos estes avanços e de todas as diretrizes de expansão, ainda não

contamos com um sistema de monitoramento ou de avaliação da EI nacional consolidado (ainda em fase de pré-teste, a partir do uso de questionários), e contamos com algumas poucas iniciativas municipais e de pesquisas que buscaram avaliar a qualidade da educação infantil no Brasil e/ou estabelecer sistemas de monitoramento locais utilizando, para além de questionários, instrumentos de observação de sala, como por exemplo, o estudo de (Campos et al., 2011).

É de grande relevância explicitar que a etapa da EI foi avaliada pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019. Esta avaliação ocorreu em caráter amostral através de questionários a professores e diretores de creche e pré-escola. Diferentemente das avaliações que são aplicadas para as outras etapas da Educação Básica, as voltadas para a EI não aplicam testes às crianças. Elas medem a qualidade da infraestrutura física e do trabalho realizado pelos profissionais das escolas. No SAEB 2019, essa avaliação ocorreu como estudo-piloto. A perspectiva é que esta avaliação ocorra de dois em dois anos junto às outras avaliações de toda a educação básica. Em 2021, a avaliação da EI também ocorreu de forma amostral, por meio de questionários aplicados aos secretários municipais de Educação, diretores e professores.

Ao analisar os questionários voltados para os professores/as, nos deparamos com questões direcionadas para a experiência profissional, formação e condições de trabalho, como por exemplo, questões relacionadas ao o nível mais alto de escolaridade concluída pelo docente, o tempo em que o docente trabalha como professor da Educação Infantil, entre outras questões que seguem esse formato. Em relação à prática pedagógica dos professores, as questões abordam os recursos pedagógicos disponíveis, como por exemplo, os materiais para pintar, desenhar, cortar ou modelar e se estes estão disponíveis para a prática pedagógica do professor, outra questão aborda se as crianças tem autonomia para explorar os livros em sala. Observamos também questões sobre a caracterização das turmas e da sala de atividades, exemplos: quantas crianças têm em cada turma, as condições estruturais da sala, ou seja, o tamanho da sala com relação ao número de crianças. Logo, nota-se que a proposta atual de avaliação do EI do INEP – inclui somente questionários, que, provavelmente, serão capazes de captar mais questões estruturais a níveis de sala, professores e escola que as questões de qualidade do processo, como por exemplo, as interações entre professores e crianças em sala.

2.3- O que sabemos sobre a qualidade da EI no Brasil?

Retomando o argumento apresentado na parte 2.2 do capítulo, mesmo diante de todos esses avanços em relação ao quadro institucional e legal para a etapa da EI, ainda contamos com escassos estudos e/ou sistemas de monitoramento instituídos por municípios capazes de observar a qualidade da oferta dos ambientes de EI. Não obstante, no campo da avaliação na Educação Infantil, temos alguns estudos que utilizaram as escalas de observação de ambientes infantis com o objetivo de avaliar/observar a qualidade dos ambientes de creche e pré-escolas. Assim sendo, destacamos o estudo intitulado: “A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras” (CAMPOS et al., 2011), que utilizou as versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS-R) e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R) para observar os ambientes de creches e pré-escolas com a finalidade de avaliar a qualidade da EI em seis capitais brasileiras. Este estudo apresenta resultados da pesquisa intitulada: “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa,” coordenado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação – MEC – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

O referido estudo, avaliou a qualidade de 147 instituições de EI públicas e privadas de cinco capitais brasileiras: Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina localizadas nas cinco regiões geográficas do país, através das escalas acima mencionadas no segundo semestre de 2009. A escolha destes instrumentos foi justificada pelos autores pelo fato de atender aos seguintes critérios:

Seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros. As faixas etárias a que se destinam correspondem de perto àquelas atendidas, no Brasil, por creches e pré-escolas. Além de abranger uma grande variabilidade de situações, contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores. (CAMPOS et al., p.30).

As autoras ressaltam que as escalas ECERS e ITERS já foram utilizadas em outros estudos no contexto brasileiro e se mostraram adequadas. Estas foram traduzidas e adaptadas para o português brasileiro especialmente para a realização do referido estudo. Assim, o estudo também buscou verificar quais características das instituições observadas/avaliadas (condições de infraestrutura, perfil da equipe escolar, entre outras) “[...] mostravam estar associadas às variações nas notas obtidas nas escalas de avaliação da qualidade dos ambientes de educação infantil.” (CAMPOS et al., 2011, p.38). A média atribuída para o conjunto total de pré-escolas dos municípios pesquisados foi de 3,4 –equivalente ao nível médio de qualidade. Os resultados

encontrados apontam para a baixa qualidade da EI nos seis municípios pesquisados. E dentre as subescalas da ITERS (creche) e da ECERS (pré-escola) a que obteve maior média foi a subescala de interação, apresentando nível adequado com pontuações para as turmas da creche: 5,7 e para turmas pré-escolares: 5,6. De acordo com as autoras supramencionadas esses resultados precisam ser mais explorados no Brasil, uma vez que estudos realizados em vários países apontam o indicador “interação social” como fator importante para o desenvolvimento infantil. Além disso, os resultados da pesquisa reforçam:

A urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam de pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias– e sistemas de supervisão mais eficientes. Como visto, essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade. (CAMPOS et al., 2011, p. 48).

Logo, pode-se constatar, que a avaliação de ambientes da EI vai além da observação da infraestrutura física que compõe o ambiente escolar, sendo assegurado a observação das interações em sala, as condições de funcionamento e as práticas vigentes das instituições. As autoras destacam ainda que as diferenças entre as médias obtidas de cada capital pesquisada, deve se levar em consideração as grandes desigualdades regionais existentes no contexto brasileiro, pois o estudo sobre financiamento infantil realizado nessas cidades constatou que há diferença na questão dos valores gastos por aluno/ano previsto para as redes públicas.

Já o estudo intitulado: “A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental”, que também apresenta resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, objetivou “[...] identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental associados a frequência de uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto)”. (CAMPOS et al., 2011, p.15). O referido estudo utilizou os resultados da pesquisa acima mencionada coletados através das Escalas de Avaliação da Qualidade de Ambientes (ECERS-R) em uma amostra de pré-escolas de três capitais brasileiras. O estudo de impacto foi composto por uma amostra de 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil. Entre os 762 alunos, 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo de qualidade, e 157 crianças que não haviam frequentado a etapa da EI. Dessa forma, os resultados encontrados apontam para a baixa qualidade de processo dos ambientes nas pré-escolas avaliadas e associação da qualidade de processo na pré-escola

com alfabetização no 2º ano através da (Provinha Brasil). Os dados demonstraram que as crianças que frequentaram instituições com boa qualidade de atendimento tiveram um melhor desempenho no teste do que crianças que não frequentaram a pré-escola ou que o fizeram em instituições com níveis insatisfatórios de qualidade.

Destacamos também o estudo de Oliveira et al. (2003) intitulado: “Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis” que utilizou as escalas norte-americanas (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS e Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS). As autoras supramencionadas enfatizam que, tendo em vista a ausência de instrumentos brasileiros para avaliar a qualidade da educação infantil, desenvolveram estudos com as escalas acima referidas, examinando sua precisão à realidade brasileira. O referido trabalho

[...] reúne o estudo de Furtado (2001) com a ECERS e os estudos de Oliveira (2000) e Souza (2002) com a ITERS, com o objetivo de apresentar os dados obtidos com as análises da precisão de ambas as escalas, utilizando o índice de concordância entre dois avaliadores independentes. (OLIVEIRA et al., 2003, p.43).

Dessa forma, a ITERS foi aplicada em 42 turmas de creches localizadas em Ribeirão Preto (SP), sendo onze filantrópicas, 28 pertencentes a rede municipal da referida cidade e três turmas da creche universitária do Campus da USP, “[...] tida como modelo, dado seu alto padrão de qualidade no atendimento oferecido”. (OLIVEIRA et al., 2004, p.44). As crianças observadas tinham idade de 6 a 38 meses e a maioria das turmas contava com uma professora e uma auxiliar. Já a ECERS foi aplicada em 19 turmas de pré- escolas do município de Ribeirão Preto, onde 3 eram pertencentes a instituições privadas, 14 da rede municipal e 2 filantrópicas. A idade das crianças varia de 4 a 6 anos. De forma geral, para cada turma havia uma professora.

No que tange a análise dos dados, as autoras ressaltam que a precisão de cada uma das duas escalas utilizadas foi conferida a partir da análise de concordância dos escores concedidos independentemente por dois pesquisadores, presentes no mesmo momento em que ocorreram as observações. É importante frisar que um índice igual ou superior a 70% de acordo entre avaliadores tem sido apontado como um resultado satisfatório. Os testes de concordância inter-avaliadores ocorreram em duas etapas: uma voltada para o treinamento e a outra para a verificação da precisão das escalas. Posto isto, em relação a ITERS, na etapa de precisão, a concordância entre os mesmos observadores foi de 91%. Levando em consideração os testes de acordo nas duas etapas, totalizando 393 itens avaliados pela ITERS (12 turmas), o índice de acordo foi de 87%. Ao passo que para a ECERS, o teste de acordo entre os dois observadores independentes ocorreu em nove turmas de pré-escolas e foi obtido um índice de 88%.

Em relação aos resultados encontrados considerando as 42 turmas avaliadas pela ITERS, as autoras afirmam:

[...]verificou-se que três sub-escalas se destacaram por apresentarem um dos escores mais altos atribuídos: subescala V (interação), em 32 das turmas (76%), subescala I, em 23 turmas (material e mobiliário para as crianças) (55%) e sub-escala VII (necessidades do adulto), em 20 turmas (48%). Em relação aos escores mais baixos atribuídos, destacaram-se as sub-escalas II (Rotinas e cuidados pessoais), em 27 turmas (64%) e a IV (Atividades de aprendizagem), em 22 turmas (52%). (OLIVEIRA et al., 2004, p.50).

Quanto aos resultados encontrados a partir do uso da ECERS nas 19 turmas avaliadas, evidenciou-se que três subescalas se destacaram “[...] por apresentarem um dos escores mais altos, considerando os escores atribuídos por sub-escala em cada uma das turmas: subescala I - Rotinas e cuidados pessoais, em 14 turmas (74%), subescala VII- Necessidades dos adultos, em 12 turmas (63%) e subescala III- Experiências de linguagem e raciocínio, em 11 turmas (76%).” (OLIVEIRA et al., 2004, p. 52). Quanto aos escores mais baixos, destacaram-se as subescalas: VI (Desenvolvimento Social), em 17 turmas (89%) e II (Mobiliários e materiais para as crianças), em nove turmas; a subescala VI salienta-se ainda por não ter obtido escores mais altos em nenhuma das 19 turmas avaliadas.” (OLIVEIRA et al., 2004, p. 52). Assim, os escores totais atribuídos para a ECERS nas duas turmas observadas foram 87 e 11, logo mais próximos do escore mínimo possível. Nas 14 turmas municipais avaliadas, a variação dos escores totais obtidos foi de 116 a 171 (mediana 136), equivalente ao nível intermediário, entre os escores mínimos e máximos possíveis. Os escores mais altos foram atribuídos as três turmas privadas do estudo -143,148 e 175, ficando mais próximos do escore máximo possível de ser obtido. Por fim, o estudo conclui que as escalas discriminaram os vários tipos de instituições, diferenciando as turmas entre si e aspectos satisfatórios ou deficitários em cada turma, fundamental para propor mudanças, visando melhoria na qualidade do atendimento.

Outro estudo relevante realizado no contexto brasileiro que utilizou a versão mais recente da escala de avaliação de ambientes, a ECERS-3, trata-se de uma dissertação de mestrado em Docência para Educação Básica, intitulada: “A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas – critérios para a qualidade na educação infantil.” (CARVALHO, 2020). A pesquisa foi realizada em um sistema municipal de educação da cidade de Araçatuba (SMEA), com o objetivo avaliar a qualidade dos ambientes educacionais de EI. A coleta de dados foi realizada em oito turmas de oito escolas municipais do penúltimo ano da EI com crianças de quatro e cinco anos, entre os meses de Março e Maio de 2019.

Para tanto, buscou-se apresentar a viabilidade do uso desta escala em um contexto brasileiro específico, analisar os resultados tendo em vista os contextos e experiências que foram apresentados e, desse modo, especificar as principais fragilidades e potencialidades das instituições de EI pesquisadas.

Em relação às análises de resultados e a aplicação da ECERS-3, a autora Carvalho (2020) descreve que as escolas foram organizadas em dois grupos diferentes: A e B. O grupo A foi formado pelas escolas 1A, 2A, 3A e 4A; e o grupo B foi constituído pelas escolas 1B, 2B, 3B e 4B. A média geral para as instituições escolares desta SMEA foi de 3,04. Explicita a autora: “A média apresentada está abaixo dos 50% da pontuação total da escala, correspondendo ao nível básico de qualidade. (CARVALHO,2020, p.61). As pontuações médias totais entre as escolas de EI pesquisadas, variaram entre $M=2,45$, o que equivale ao nível de qualidade intermediário entre inadequado e mínimo e $M=4,01$ entre mínimo e bom. A pontuação mais baixa foi identificada na subescala IV – Atividades de Aprendizagem e foi obtida pela unidade escolar 1B. Já a pontuação mais alta, foi atribuída a subescala III – Linguagem e Letramento, apresentando $M=4,9$ referente a unidade escolar 2B.

A autora supramencionada enfatiza que, tendo em consideração os resultados obtidos com a subescala IV – Atividades de Aprendizagem “[...] nenhuma das instituições escolares avaliadas apresentou resultado acima de 50% do total, o que implica dizer que em nenhuma instituição foram atendidos os indicadores mínimos de qualidade, principalmente em virtude das especificidades apresentadas em relação às atividades tecnológicas.” (CARVALHO, 2020, p. 62). Portanto, a subescala com as melhores pontuações gerais foi a de “II – Rotinas e Cuidados Pessoais”, apresentando variações em suas médias de pontuações entre $M=3$ e $M=4,7$, resultando em níveis de qualidade classificados entre mínimo e bom. (CARVALHO,2020.)

Por conseguinte, os resultados apontaram que há necessidade de intervenções nos ambientes destinados à educação das crianças pequenas, principalmente nos indicadores de qualidade relacionados às atividades de aprendizagem. (CARVALHO, 2020).

Ao analisar os estudos acima mencionados, vale ressaltar que os resultados encontrados a partir da ECERS foram bem próximos. No estudo de Campos et al. (2011), por exemplo, a média atribuída para o conjunto total de pré-escolas dos municípios pesquisados foi de 3,4 – equivalente ao nível médio de qualidade. A mesma pontuação foi atribuída às escolas do estudo de Carvalho (2020), que utilizou a ECERS-3. Encontramos divergências entre os dois estudos nas pontuações atribuídas a subescala de interação, uma vez que o estudo de Campos et al. (2011) apresenta um valor médio de 5,6 para esta subescala. Já o estudo de Carvalho (2020) apresenta um valor médio de 3,1, o que representa uma diferença significativa entre os

resultados obtidos para a subescala de interação. Observamos também que os dois estudos apresentaram uma pontuação considerada baixa na subescala de Atividades, no estudo de Campos et al. (2011), a média atribuída a esta subescala foi de 2,3 ao passo que no estudo de Carvalho (2020), a média obtida foi de 1,73.

Quanto ao instrumento de gravação de sala de aula (CLASS Pre-K), não foram encontrados estudos realizados no contexto brasileiro que utilizaram este instrumento para avaliar a qualidade do processo/interações em pré-escolas, além do estudo mais amplo do qual esta monografia faz parte.

Finalizando este capítulo, compreendemos e ressaltamos a importância dos instrumentos observacionais para captar a qualidade dos ambientes de Educação Infantil. É de grande relevância enfatizar que apesar de existir vários parâmetros que definem a qualidade da EI no Brasil, contamos com poucos estudos e/ou sistemas de monitoramento, em especial, que incluam a avaliação de ambientes educacionais infantis. Salienta-se ainda que a proposta nacional mesmo que seja um avanço, uma vez que traz para foco a discussão da qualidade da EI, e não se restringe a medir expansão e acesso, muito provavelmente, será limitada. Isso porque somente utilizará questionários para captar a qualidade nessa primeira etapa da educação básica.

3- USO DE QUESTIONÁRIOS E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DE AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.

Neste terceiro momento, o trabalho dedica-se a apresentar a experiência com o uso dos instrumentos específicos de observação de sala ECERS-3 e Class Pre-K (para pré-escola) e também a partir do uso de questionários contextuais enviados aos docentes e diretores das escolas da amostra de um estudo longitudinal realizado na rede municipal do Rio de Janeiro. O capítulo tem como objetivo pontuar e comparar as vantagens e desvantagens dessas duas modalidades de coleta de dados. Ao longo do capítulo, será apresentado e discutido a coleta de dados a partir dos três instrumentos descritos acima nas turmas pré-escolares pesquisadas. Além disso, apresentaremos as limitações, a taxa de aceitação por parte das escolas, as dificuldades e desafios encontrados no que tange ao uso destes instrumentos.

No que se refere ao uso de questionários contextuais e instrumentos de observação de sala, é de grande relevância explicitar que já temos uma discussão no contexto brasileiro em relação as vantagens e desvantagens do uso de questionários contextuais para captar processos em sala. Sobre essa afirmação, podemos encontrar contribuições nos estudos de Franco et al. (2003), que apresenta uma discussão no trabalho intitulado: “O referencial teórico na construção dos questionários Contextuais do Saeb 2001” em relação a construção de um quadro de referência conceitual sobre os questionários contextuais do Saeb “[...] para permitir não apenas o aprimoramento dos referidos questionários que viriam a ser utilizados no Saeb 2001 mas também a consolidação de base para o posterior processo de contínuo aprimoramento dos questionários em novas realizações do Saeb.” (FRANCO et al., 2001, p.43).

Os autores supracitados destacam que o Saeb tem como objetivo principal avaliar a educação brasileira buscando contribuir para a melhoria de sua qualidade e para universalização do acesso às instituições escolares. Dessa forma, ao longo das discussões realizadas no referido trabalho, sobretudo, ao discutirem sobre as medidas contextuais do Saeb, os autores fazem um alerta relacionado às limitações de questionários para captar processos em sala, enfatizando que o melhor formato para medir essa dimensão é partir de instrumentos de observação.

3.1- Descrição da coleta de dados do estudo longitudinal realizado na rede municipal do Rio de Janeiro

O estudo longitudinal realizado por pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LAPOPE) na rede municipal do Rio de Janeiro com foco em crianças matriculadas na pré-escola envolveu a coleta de dados a partir do uso dos instrumentos observacionais de sala e o envio de questionários contextuais. Com início em 2017, este estudo objetivou identificar as características das pré-escolas (insumos escolares, organização da oferta) e processos pedagógicos associados à aprendizagem de crianças com ampla coleta de dados durante dois anos.

A presente monografia discute a coleta de dados em várias etapas da pesquisa e utilizou uma subamostra de turmas do estudo longitudinal supracitado realizado entre 2017 e 2018 em uma amostra aleatória de 46 escolas (140 turmas e 2700 crianças) da rede municipal do Rio de Janeiro.

O estudo coletou dados tanto do desenvolvimento das crianças (cognitivo, socioemocional e motor), como dados contextuais das crianças (questionário de responsáveis) e das escolas/turmas (questionários de diretores, professores e instrumento de observação de sala). A imagem a seguir (Figura I), apresenta o desenho do estudo longitudinal em relação a coleta de dados sobre o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças durante a pré-escola em três ondas:

Figura I: Estudo longitudinal



Fonte: Elaboração da autora

A coleta de dados do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças aconteceu de forma longitudinal em três ondas. A coleta de dados referente a onda I ocorreu no início de 2017 quando as crianças estavam entrando na pré-escola, aos 4 anos de idade (Março/Abril de 2017). Na onda II, a coleta de dados ocorreu ao final do ano letivo de 2017

(Novembro/Dezembro de 2017). Já os dados referentes à onda 3, foram coletados em (Novembro/Dezembro de 2018).

Além dos dados sobre o desenvolvimento das crianças, o estudo coletou dados contextuais das crianças a partir de um questionário com responsáveis (somente uma vez com cada família, ao longo dos dois anos da pesquisa)⁴. Por fim, o estudo coletou dados contextuais das escolas/turmas a partir de questionários enviados para todos os diretores e professores das pré-escolas da amostra de 46 escolas e a partir de instrumentos de observação de sala, aplicados para uma subamostra das 140 turmas do estudo. Sendo este o material foco de análise do presente trabalho monográfico. Os questionários contextuais para professores e gestão das instituições escolares da EI foram coletados uma vez a cada ano da pesquisa.

Por fim, a pesquisa também coletou dados relacionados aos processos pedagógicos das turmas de pré-escolas a partir de roteiros de observação de sala. Os instrumentos escolhidos para avaliar os processos pedagógicos foram a ECERS-3 (foi utilizada algumas subescalas da referida escala em tradução livre) e o CLASS - PRE-K (PIANTA; LA PARO; HAMRE,2008), conforme apresentado no capítulo anterior. A coleta de dados com os instrumentos de observação ocorreu no segundo semestre de 2018 e a aplicação do instrumento CLASS foi concomitante à onda 3 do estudo longitudinal.

A tabela abaixo (tabela 1), indica o período de aplicação, a amostra, o treinamento e como este foi realizado, o tipo de dado coletado e a forma de aplicação dos instrumentos de observação e dos questionários contextuais.

Tabela 1: Período de aplicação, amostra, treinamento, forma de aplicação e o tipo de dados coletados através dos instrumentos.

Instrumento	Amostra	Treinamento	Período de coleta de dados	Forma de aplicação	Tipo de dado coletado
Questionários de diretores	46 diretores	Realizado pela equipe de coordenação do projeto de pesquisa	1ª aplicação: out-novem de 2017. 2ª aplicação out-novem de 2018. (Somente para escolas que mudaram de diretores).	Questionários impressos entregues aos diretores nas respectivas escolas pesquisadas.	Características demográficas; Formação inicial; Experiência profissional; Perspectiva profissional; Políticas e práticas escolares; Clima escolar; Perfil da liderança; Satisfação com o trabalho;

⁴ Os dados sobre o desenvolvimento socioemocional só foram coletados nas ondas 02 e 03

					Absenteísmo docente; Gestão democrática
Questionários de professores	46 professores	Realizado pela equipe de coordenação do projeto de pesquisa	1ª aplicação: out-novem de 2017. 2ª aplicação out-novem de 2018. (Somente para escolas que mudaram de professores).	Questionários impressos entregues aos professores nas respectivas escolas pesquisadas.	Características demográficas; Formação inicial e continuada; Condições de trabalho; Perspectiva profissional; Práticas e rotinas escolares; Clima escolar; Liderança pedagógica do diretor e expectativa em relação às crianças.
Ecers-3	16 turmas	20 de agosto de 2018. Realizado pela professora Eliana Bhering da UFRJ.	Setembro de 2018	Observação in loco	Linguagem e letramento; Atividades de aprendizagem e interação
Class Pré-K	60 turmas	29 de setembro, 1 a 3 de outubro de 2018. Treinamento para entrada em campo: baseado no manual técnico desenvolvido pelo BID. Treinamento para codificação dos dados coletados: realizado pela empresa Teachstone entre os dias 2 a 4 de Julho de 2019)	30 de Outubro a 30 de Novembro de 2018.	Gravação em sala	Qualidade de processos em sala a partir dos domínios: Suporte emocional, Organização da sala e Suporte instrucional

Fonte: Elaboração da autora

Os instrumentos de observação só foram utilizados no segundo ano do estudo, após a construção de uma relação de confiança com as escolas e a realização de diversas devolutivas da pesquisa para diretores e professores. Dessa forma, a partir da primeira coleta de dados (primeiro ano do estudo), os pesquisadores elaboraram relatórios gerais da rede que foram

apresentados para docentes e diretores das escolas pesquisadas, com o objetivo de propiciar uma descrição clara sobre o que as crianças já sabiam quando iniciaram a pré-escola. E, em um segundo momento, após a segunda coleta de dados (final do ano letivo do primeiro ano da pré-escola), o LAPOPE desenvolveu relatórios individuais das escolas e das turmas. Os relatórios foram apresentados aos professores e aos diretores durante workshops com duração de 6 horas. Os relatórios e os workshops buscaram trazer informações para os professores e diretores sobre a caracterização das escolas e sobre o desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo de forma descritiva, a partir de gráficos e tabelas, para facilitar a compreensão dos dados. Os workshops oferecidos para diretores e professores que participaram do estudo, tinham o objetivo de facilitar a compreensão das informações e interpretação dos dados contidos no relatório, bem como estimular o uso dos relatórios para o planejamento pedagógico dos professores. Por fim, foi desenvolvida uma avaliação para entender o quanto de informação foi aprendida pelos docentes e a sua percepção sobre o benefício do relatório fornecido, para o seu planejamento pedagógico. (BARTHOLO e KOSLINSKI, 2020; MENDONÇA, 2019). Nestes momentos os pesquisadores sempre reafirmavam o anonimato e a importância do estudo para pensar em boas práticas na pré-escola e que de forma alguma os dados seriam utilizados para elaboração de rankings e/ou responsabilização dos envolvidos.

Para tanto, a aplicação do instrumento ECERS-3, ocorreu apenas em 16 turmas divididas em 16 escolas em Agosto de 2018, e a escolha das turmas ocorreu da seguinte forma: a partir da coleta de dados nas duas primeiras ondas do estudo longitudinal, foi possível verificar o desenvolvimento das crianças ao longo 2017. Desse modo, as turmas foram divididas em três grupos de escolas: o grupo I se dividiu nas escolas em que as crianças apresentaram maior aprendizagem (ao menos 1 desvio padrão acima da média), participaram desse grupo 5 turmas no primeiro ano do estudo, o grupo II escolas em que as crianças apresentaram aprendizagem perto da média, participaram desse segundo grupo de escolas mais 5 turmas e, por fim, o grupo III se dividiu em escolas em que as crianças apresentaram aprendizagem abaixo da média (ao menos 1 desvio padrão abaixo da média) com a participação de 6 turmas. Nesta experiência com a ECERS-3, foram utilizadas apenas as subescalas: linguagem e letramento, atividades de aprendizagem e interação. A seleção dessas subescalas foi justificada por seus itens estarem mais associados aos processos escolares.

Em relação ao treinamento para a aplicação da ECERS-3, é importante enfatizar que este foi realizado em 20 de agosto de 2018 com a professora Eliana Bhering da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) especialista no instrumento, com início das 9h:30min até as 17h:00. Além disso, antes do treinamento, foi realizado um estudo teórico dos itens e das

subescalas da referida escala, uma vez que cada pesquisador designado para a aplicação nas escolas receberam o instrumento em dias anteriores ao treinamento, para se familiarizarem com o instrumento e anotar possíveis dúvidas a serem discutidas ao longo do treinamento teórico.

Após o treinamento teórico, foi realizado também um pré-teste no dia seguinte em algumas escolas e um treinamento prático para que os pesquisadores se ambientassem com o instrumento antes do início da aplicação de fato.

Por último, os pesquisadores/observadores foram designados para uma reunião a fim de tirar dúvidas que surgiram também ao longo do treinamento prático. No total, foram dois dias de treinamento para a aplicação da ECERS-3.

No que tange a entrada em campo, é de grande relevância salientar que foram enviados dois observadores/pesquisadores devidamente treinados e selecionados para o uso do protocolo do ECERS-3 para cada turma da amostra de escolas com o mesmo instrumento em dois dias distintos. Os pesquisadores tinham a instrução de aplicar o instrumento observacional acima mencionado em um período de três horas e poderiam realizar anotações em uma espécie de diário de campo com o intuito de registrar situações mais específicas das rotinas das crianças, no que se refere a horários de entrada e saída, alimentação, brincadeiras livres, entre outros, mediante orientações presentes na escala. Os pesquisadores tinham a instrução de observar durante todo o turno (manhã ou tarde), inclusive os momentos de interações entre as crianças no parquinho, ou em outra parte externa das salas.

Já em relação a coleta de dados com o instrumento CLASS- PRE- K, a aplicação ocorreu em 60 turmas divididas em 39 escolas. A ideia inicial foi realizar uma seleção aleatória de 60 turmas de PRÉ II da amostra de 140 turmas do estudo supracitado. No entanto, não foi possível fazer uma seleção aleatória das turmas, tendo em vista que foi necessário contar com a adesão das escolas e dos professores para a aplicação do instrumento. É importante explicitar que foi feita uma seleção aleatória de turmas, entre as escolas/turmas que aceitaram participar da etapa de gravação.

A equipe de coordenação da pesquisa entrou em contato com as 46 escolas da amostra do estudo longitudinal por contato telefônico e por e-mail para explicar os procedimentos de gravação de vídeo e agendar as visitas nas escolas sempre ressaltando que a participação era voluntária, e, portanto, as filmagens seriam realizadas somente nas turmas que tivessem a permissão dos professores. É importante ressaltar que neste estudo, optamos por utilizar o instrumento CLASS- Pré-K a partir de gravação, uma vez que o protocolo deste instrumento também prevê observação in loco, conforme explicitado no capítulo anterior. No entanto, em 2018, ainda não contávamos com pesquisadores certificados para o uso do instrumento. Para

avaliação da qualidade das interações em sala, foram realizadas gravações de vídeos que registraram a experiência de interação entre as crianças e o seu professor principal dentro de sala. Posteriormente, esses vídeos foram codificados com base nos domínios e dimensões do CLASS e os resultados foram analisados pela equipe de pesquisadores que participaram do treinamento e foram certificados pelo Teachstone.

Neste momento, a pesquisa estava voltada para a identificação da variação da qualidade das instituições escolares/turmas em relação às dimensões de interações entre crianças e adultos e de processos pedagógicos. Além disso, buscou-se investigar também processos em sala (interações entre crianças e adultos e práticas pedagógicas) associadas às aprendizagens das crianças durante a pré-escola.

É de suma relevância salientar que os pesquisadores foram previamente entrevistados e selecionados pela equipe de coordenação da pesquisa longitudinal. Nessa perspectiva, foram selecionados alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de outras universidades do Estado do Rio de Janeiro. O treinamento da equipe que entrou em campo para coletar os dados a partir de filmagens em sala se fundamentou no manual técnico desenvolvido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento que descreve protocolos para aplicação do instrumento CLASS, com base na experiência no Equador e foi realizado nos dias 29 de setembro, 1 a 3 de outubro de 2018.

Assim sendo, o manual abrange protocolos de treinamento e seleção de pesquisadores para a filmagem das salas e de entrada nas escolas. A pesquisa priorizou pessoas com formação em Pedagogia ou licenciatura, com experiência em escola e que já tinham participado de outras etapas referentes a pesquisa, com o intuito de facilitar o momento inicial de contato com os docentes, sendo selecionados 10 pesquisadores para a realização das filmagens. A coleta de dados foi realizada no período de 30 de outubro a 30 de novembro de 2018. Os pesquisadores, ao chegarem nas escolas apresentavam aos diretores uma carta na qual estavam descritos os procedimentos e objetivos das filmagens e para os professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garantindo a não divulgação das imagens e o anonimato do professor e das crianças. Na sequência, os pesquisadores, baixaram os vídeos no notebook da pesquisa e entregaram os arquivos de vídeos aos coordenadores de campo. Por fim, as filmagens foram editadas seguindo as especificações do documento elaborado pela equipe do BID e outros especialistas no instrumento CLASS.

No que diz respeito ao tempo de gravação, de acordo com o manual do CLASS, o procedimento padrão para aplicação deste instrumento começa no início do dia escolar, podendo ser adiado um pouco de acordo com a particularidade de cada projeto desenvolvido

em sala. Nesta etapa da pesquisa, foram filmadas aproximadamente 80 horas de interações em sala. Em 55 turmas dentre as 60, foi possível obter os quatro ciclos de 20 minutos (total de 80 minutos) completos, conforme recomendado pelo manual do CLASS. Já em 4 das turmas foram filmados 3 ciclos de 20 minutos e mais um segmento encurtado, que varia entre 5, 6, 8 e 15 minutos de acordo com a turma. Por último, em 2 turmas foram gravados somente 3 ciclos de 20 minutos.

De modo geral, uma das preocupações da pesquisa foi em relação a recepção das escolas e dos docentes no que se refere a etapa de filmagem das interações nas salas, assim como também se dedicou a identificar indícios de boa recepção ou insatisfação docente. Dessa forma, os pesquisadores selecionados para a aplicação do CLASS participaram de um treinamento específico onde foram orientados a conversar com os professores antes do início da aplicação, para explicar que estariam em sala com um único objetivo de filmar e observar como parte de um projeto para entender melhor o trabalho que os professores realizam todos os dias, e não para avaliar. Também, foi reconhecido o possível desconforto que a filmagem pode significar para alguns professores e foi feito um agradecimento antecipado por todo o apoio e participação dos docentes na pesquisa.

No que tange aos questionários contextuais para professores e diretores, estes foram elaborados tendo como base os questionários do SAEB/INEP, do grupo de pesquisa Gestão e qualidade da Educação -GESQ vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio (OLIVEIRA,2015) e instrumentos utilizados no estudo iPIPS- internacional *iPIPS (Placing Early Childhood Education at the Heart of Worldwide Policy Making)*, coordenado pelo prof. Peter Tymms, da Durham University. Vale ressaltar que os questionários contextuais foram entregues aos professores e diretores ao longo das ondas 2 e 3 em papel, e posteriormente, digitados.

3.2- Vantagens e desvantagens dos instrumentos contextuais com foco na qualidade dos ambientes da Educação Infantil

Um dos objetivos principais desta monografia foi o de pontuar e comparar as vantagens e desvantagens dos instrumentos observacionais e dos questionários contextuais utilizados na coleta de dados nas turmas de pré-escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Para a realização dessas análises, utilizamos três parâmetros de comparação: a taxa de resposta, o tempo necessário para o treinamento e aplicação dos instrumentos e o custo financeiro em relação aos seus usos.

De forma geral, esperávamos uma maior rejeição e uma menor taxa de resposta em relação a aplicação dos instrumentos de observação por parte das escolas, sobretudo, em relação a etapa de gravação a partir do instrumento Class Pre-K. Assim, apresentamos abaixo, as vantagens e desvantagens dos instrumentos de observação ECERS -3 e do Class Pre-K (**tabela 2**), como também dos questionários contextuais, observadas nessa experiência, considerando os três parâmetros de comparação acima citados.

Tabela 2: vantagens e desvantagens observadas durante a aplicação dos instrumentos

Instrumento	Vantagens	Desvantagens
Questionários contextuais	Menor custo financeiro; maior agilidade na coleta e avaliação; melhor aceitação e menor constrangimento por parte dos membros da escola.	A possibilidade de os membros da escola fornecer a resposta que consideram mais adequada e não a realidade; o tempo gasto pelos professores e diretores para o preenchimento dos questionários;
Observador em sala	Aceitação média entre os professores.	O tempo e o custo de treinamento dos observadores; constrangimento dos professores com a presença dos pesquisadores em sala. Maior tempo para aplicação do instrumento.
Gravação das aulas	A possibilidade de codificar com diferentes instrumentos de avaliação e por diversos pesquisadores.	O tempo e o alto custo para compra de material, treinamento, aplicação e codificação. Constrangimento e não consentimento dos docentes. Crianças interagindo com as câmeras. Mesmo obtendo uma taxa de aceitação acima do esperado, 7 escolas não quiseram participar. A necessidade de pesquisadores certificados para a codificação dos trechos de filmagens proficientes em inglês (para que acompanhassem o treinamento e realizassem o teste de certificação).

Fonte: Elaboração da autora

Em relação aos questionários contextuais, apesar das possibilidades apontadas ao longo desta experiência, obtivemos uma taxa de resposta para professores de 84%. Não obtivemos respostas para 23% dos professores da amostra. Quanto aos questionários contextuais para diretores, dos 46 questionários enviados, só não obtivemos respostas de 1 diretor. Já a gravação em sala, 39 escolas aceitaram participar desta etapa e 07 escolas rejeitaram. A rejeição por parte das escolas foi menor do que o esperado, o que nos permitiu hipoteticamente associar esta aceitação tomando por base a relação de confiança construída através de devolutivas e o curso de extensão realizado com os professores das escolas que compõem a amostra do estudo longitudinal, onde foi possível apresentar os objetivos das gravações a partir do Class Pre-K.

No que diz respeito à aplicação da ECERS-3 in loco, todas as escolas/turmas selecionadas aceitaram participar desta etapa.

Quanto à rejeição aos questionários de professores, enfatiza-se que pode estar associado ao tempo gasto para seu preenchimento. Vale ressaltar que a observação não tem “custo” de tempo para o professor” – só o incômodo de ser observado.

Uma das observações destacadas no que tange a aplicação do CLASS se refere a possibilidade do professor “encenar” ao longo da gravação, contudo, é necessário explicitar que o protocolo do referido instrumento prevê a codificação do material somente após 1 hora de gravação, isto é, a primeira hora, é descartada. (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008).⁵

Uma das limitações relatadas pelos pesquisadores em relação à utilização da gravação como instrumento de coleta de dados foi o tempo gravado em cada sala. Nesse sentido, os pesquisadores que realizaram a coleta de dados por meio do instrumento CLASS encontraram algumas dificuldades para gravar 80 minutos de interações em sala, tempo de gravação que permitiria “descartar” a primeira hora do dia escolar, conforme as indicações no protocolo do referido instrumento e retirar 4 segmentos de 20 minutos. (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008). Logo, em algumas turmas, a primeira hora de filmagem teve que ser utilizada, para atingir o padrão de 4 ciclos de 20 minutos, pois não foi possível atingir o tempo de interação necessário.

Conforme descrito anteriormente, os pesquisadores eram enviados para as escolas de Educação Infantil com a instrução de gravar todos os momentos em que as crianças estavam com o professor principal. Para a utilização do protocolo indicado pelo CLASS, seria necessário, idealmente, de ao menos 2h20min de gravação. No entanto, a gravação de quase metade das salas não cobriu este tempo de interação.

É imperioso destacar alguns dos motivos que impossibilitaram a gravação no tempo adequado para o uso do protocolo do CLASS: acredita-se que as escolas que não obtiveram tempo suficiente de gravação apresentaram diferentes questões ligadas a fatores internos, como por exemplo, falta de água, luz e/ou atraso de professores, encerramento das atividades mais cedo que o previsto (devido à violência no entorno - e fatores externos de ordem urbana ou intempéries que afetaram as rotinas escolares, como por exemplo, inundação causada pelas chuvas, como também mudança de ideia do professor regente em relação a gravação em sala

⁵ O protocolo do instrumento observacional acima citado prevê que a segmentação dos trechos para codificação deve descartar a primeira hora de gravação (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008). A partir deste momento, são recortados quatro segmentos/ciclos de observação de vinte minutos e devem conter um mínimo de quatro ciclos por turma.

de aula e perda de tempo na realocação do pesquisador, realização de muitas atividades fora da sala de aula com outras turmas, interrupção da gravação nas aulas de educação física e/ou hora do lanche no refeitório, recreio longo, dificuldades técnicas, como por exemplo, descarregamento da bateria, perda do foco da câmera em alguns momentos, solicitação do professor para interrupção da gravação para que ele pudesse gerir questões de comportamentos e organização da sala, entre outras intercorrências.

Os pesquisadores também relataram que as crianças ficaram muito curiosas e agitadas durante a filmagem. Por este motivo, as imagens podem ter ficado trêmulas em alguns momentos, pois elas corriam em direção à câmera.

A maior parte dos pesquisadores relataram que não foi encontrado nenhum tipo de resistência ou insatisfação por parte dos professores ou direção das escolas: 6 pesquisadores relataram que houve uma “ótima recepção” por parte das escolas, assim como elogios ao trabalho realizado. Alguns pesquisadores relataram posicionamentos que indicam uma insatisfação docente: três relatos criticando a necessidade de serem filmadas, uma crítica ao instrumento e uma desistência de participar desta etapa no dia da filmagem, assim como certa insegurança dos professores no que diz respeito às suas práticas serem filmadas: em dois casos, nos quais as professoras pediram para não gravar em certos momentos que estavam lidando com questões de indisciplina e outros dois casos em que as professoras justificaram seu trabalho, afirmando que não estava rendendo ou que estão já em ritmo de fim de ano. Em relação a esses dois tópicos, destaca-se a orientação que os professores receberam dos pesquisadores, que afirmaram que estavam ali para filmar um dia comum e sem programação especial.

Já a etapa de codificação dos dados coletados a partir do instrumento CLASS–Pre-k ocorreu no primeiro semestre de 2019. A coordenação da pesquisa realizou a seleção da equipe que seria responsável por observar e codificar os trechos de filmagem de sala a partir do protocolo do instrumento CLASS. Um grupo de 14 pesquisadores participaram do treinamento do PRE-K CLASS com o objetivo de realizar o teste de validade, que gera o título de observador certificado. Nesse sentido, a formação foi contratada pela empresa Teachstone que oferece treinamentos para a certificação do instrumento acima mencionado bem como cursos de formação continuada de professores.

O treinamento aconteceu nos dias 02 a 04 de julho de 2019 e foi ministrado em inglês por uma especialista certificada pela empresa supramencionada. Antes do treinamento, os participantes tiveram acesso a material impresso e a uma biblioteca online do CLASS para preparação. Desse modo, o treinamento ocorreu ao longo de 3 dias no período matutino e

vespertino com duração de – aproximadamente 18 horas de atividade presencial. Posteriormente, 07 membros da equipe ficaram responsáveis pela codificação das gravações, que foram concluídas no dia 16 de outubro de 2019.

Em relação ao instrumento ECERS e aos questionários contextuais, também não há relatos da maior parte dos observadores/pesquisadores de uma insatisfação tanto da escola quanto dos professores. É importante ressaltar que uma das sérias limitações no uso de instrumentos de observação estão relacionadas aos seus elevados gastos com treinamento e material e a necessidade de um prazo mais prolongado de aplicação.

Portanto, a partir do uso de diferentes instrumentos de observação em sala e de questionários contextuais, pretende-se posteriormente, verificar se estes instrumentos usados em conjuntos são capazes de identificar fatores contextuais relacionados às práticas escolares e das salas/professores associados ao desenvolvimento das crianças. Algumas destas explorações já foram realizadas por pesquisadores do grupo e já geraram publicações sobre o tema (KOSLINSKI, BARTHOLO 2020; BARTHOLO et al., 2022). No entanto, várias possibilidades de análises ainda podem ser exploradas com o material coletado. Além disso, outro importante passo da pesquisa seria refletir sobre o uso de um instrumento que permita entender a rotina da escola e suas interrupções. Compreendemos também que se faz necessário verificar a confiabilidade das pontuações obtidas a partir do instrumento CLASS Pre-K em escolas sem tempo de gravação suficiente, além de verificar de que forma a questão estrutural da escola, bem como externas à escola, podem afetar tanto a rotina quanto a quantidade e qualidade da interação professor-criança.

3.3 -Considerações finais sobre a experiência dos instrumentos de observação e seu uso em sistemas de monitoramento

A partir da experiência com os instrumentos de observação acima referidos, podemos refletir em relação às possibilidades e limites do uso deste tipo de modalidade de coleta de dados em sistemas de monitoramento ou avaliação. Nota-se que uma das sérias limitações para se utilizar instrumentos de observação de sala, conforme explicitado anteriormente, se refere ao custo do treinamento, o tempo exigido tanto no treinamento, quanto na sua aplicação e a compra de material. Além de existir outros desafios, como por exemplo, a aceitação e o consentimento por parte dos professores, sobretudo, quando se trata do instrumento CLASS, quando utilizado através de gravação das turmas. É necessário também que a gravação ocorra no tempo

adequado, o que não aconteceu em algumas turmas de pré-escola que fizeram parte da experiência aqui relatada, uma vez que não foi possível obter os 80 minutos de gravação de acordo com a indicação do protocolo do Class. Além disso, outro desafio em relação ao uso do CLASS, se refere à etapa de codificação dos trechos de filmagens, pois é necessário de pesquisadores certificados proficientes em inglês (para acompanhar o treinamento e realizar o teste de certificação).

Posto isto, mesmo com todas as limitações e desafios em relação a utilização dos instrumentos de observação, será que são instrumentos interessantes para serem utilizados em monitoramento? O que são capazes de captar, para além dos questionários contextuais? Estas questões serão discutidas no próximo capítulo da monografia. É importante ressaltar que mesmo com a maior rapidez na coleta de dados e menor constrangimento por parte da equipe da escola, ainda assim, tivemos 23% dos questionários dos professores não respondidos. O que nos permitiu refletir sobre o seguinte questionamento: ao menos em termos de pesquisa, vale a pena o uso dos instrumentos de observação (em detrimento de utilizar somente os questionários contextuais)?

4 - QUALIDADE DE AMBIENTES DAS SALAS DE PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

No capítulo anterior, discutimos e apresentamos os procedimentos de coleta de dados, o treinamento, o tempo de treinamento e todos os desafios encontrados ao longo da experiência da pesquisa com o uso de questionários contextuais e os instrumentos de observação de sala ECERS -3 e CLASS PRE- K, nas turmas de pré-escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Este quarto e último capítulo, objetiva apresentar algumas análises exemplificando o que foi possível captar sobre a qualidade dos ambientes em sala de pré-escolas (estrutura e processo), a partir dos três instrumentos utilizados na pesquisa.

4.1 – Os questionários contextuais respondidos pelos professores

Neste seguimento, ao analisarmos os questionários contextuais respondidos por professores das turmas pré-escolares avaliadas, nos deparamos com questões que focalizam fatores estruturais do atendimento, como por exemplo: formação e experiência profissional, e condições de trabalho.

O questionário foi enviado para 140 professores, e 117 questionários retornaram parcialmente ou completamente respondidos. Como indicamos anteriormente, isso representou uma taxa de resposta de 84% da amostra intencionada, para o ano de 2017. Além disso, nos deparamos com algumas questões voltadas para as práticas e as rotinas escolares, mais associadas com a qualidade do processo em sala. A tabela abaixo, (Tabela 3) apresenta os dados das respostas dos docentes em relação a sua formação.

Tabela 3 – formação dos docentes

Curso concluído	Total de respostas	Porcentagem
Pedagogia ou Normal Superior	58	50,4%
Outras licenciaturas	21	18,3%
Outros cursos (não licenciaturas)	14	12,2%
Normal ensino médio	22	19,1%
Total	115	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 2 não forneceram respostas para esta questão.

Uma primeira observação em relação aos dados apresentados na tabela acima (tabela 3), é que uma parcela significativa dos professores não são formados em Pedagogia, formação considerada mais adequada para atuar na educação infantil. Tal resultado, nos permite refletir sobre a importância da formação adequada para cada etapa da Educação, pensando, dessa forma, na qualidade dos ambientes de Educação Infantil. Nota-se que 50,4% dos professores são formados em licenciaturas em Pedagogia ou formação em curso Normal nível superior, ao passo que 18,3% considerando um total de 115 respostas, são formados em outras licenciaturas, 12,2 % em outros cursos e 19,1% possuem apenas o curso Normal (Ensino Médio). No que tange a outras licenciaturas, os cursos mais frequentes identificados nas respostas dos professores foram: Letras, Matemática e Educação Física. Em relação a outros cursos, identificamos que 3 professores são do Serviço Social e 3 da Psicologia, sendo estes os cursos mais frequentes apontados nas respostas dos docentes.

Os questionários contextuais também abordaram duas questões voltadas para a experiência profissional do docente. As tabelas abaixo, (tabelas 4 e 5) apresentam a frequência e a porcentagem sobre o tempo em que trabalham na rede de ensino e o tempo em que trabalham como professor de pré-escola. Considerando o tempo de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos, de 11 a 20 e 21 anos ou mais. Apresentamos também uma análise descritiva dos dados obtidos. (Tabela 6).

Tabela 4- tempo em que trabalha como professor na rede de ensino

Tempo	Frequência	Porcentagem
De 1 a 5 anos	46	39,7%
De 6 a 10 anos	33	28,4%
De 11 a 20 anos	23	19,8%
21 ou mais	14	12,1%
Total	116	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

* **Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 1 não forneceu resposta para esta questão.

Tabela 5 – Tempo em que trabalha como professor de pré-escola

Tempo	Frequência	Porcentagem
De 1 a 5 anos	52	45,2%
De 6 a 10 anos	26	22,6%
De 11 a 20 anos	27	23,5%
21 ou mais	10	8,7%
Total	115	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

* **Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 2 não forneceram respostas para esta questão.

Tabela 6- descritiva para tempo de experiência profissional

	Número de respostas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Professor da rede	116	1	32	9,5	8,5
Professor da pré-escola	115	1	38	9,3	8,4

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Para a primeira questão, 1 professor não respondeu e para a segunda questão, 2 professores não responderam.

Ao analisarmos as respostas dos docentes, nota-se uma pequena diferença entre o tempo trabalhado na rede de ensino e o tempo em que trabalham como professor da pré-escola. A maior parte dos professores/as apresentam de 1 a 5 anos de experiência, tanto como professor da rede (39,7%) quanto como professor da pré-escola (45,2%). Contudo, encontramos um percentual considerável dos docentes que trabalham entre 6 a 10 anos (28,4%) e 11 a 20 anos (19,8%) na rede de ensino. Também encontramos um percentual considerável para os professores que trabalham na pré-escola, entre a 6 a 10 (22,6%) e de 11 a 20 anos (23,5%). A pontuação para o tempo em que os professores trabalham na rede de ensino, apresentou um valor médio de 9,5 e o desvio padrão de 8,5. Ao passo que para o tempo em que trabalham como professores da pré-escola, foi obtido um valor médio de 9,3 e o desvio padrão de 8,4. Dessa forma, a média e desvio padrão para as duas questões foram bem próximos, o que pode indicar que a experiência dos professores dentro da rede foi principalmente centrada na EI.

Outra questão voltada para a parte da qualidade da estrutura das turmas/escolas, que o estudo captou foi a razão criança-adulto. De acordo com o levantamento de dados tanto das pautas utilizadas ao longo da pesquisa, quanto dos dados obtidos a partir dos questionários, o tamanho das turmas variam entre 16 a 28 crianças por turma. E a maioria dos docentes não contam com auxiliar de turma.

Em relação a qualidade do processo, nos referidos questionários contextuais, nos deparamos com uma questão que focaliza nos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo docente para desenvolver os conteúdos previstos no currículo. A referida questão aponta para uma série de materiais e recursos, como por exemplo, livro didático, jogos, brinquedos, materiais de artes visuais (lápis, giz de cera), livro de literatura infantil, entre outros. E, solicita ao docente para marcar a opção que corresponde a frequência em que estes utilizam os materiais/recursos descritos acima. A nível de análise, selecionamos os materiais e recursos a

serem avaliados: livro infantil, lego, blocos e instrumentos musicais. As tabelas abaixo, apresentam os dados obtidos a partir das respostas dos docentes. (Tabelas 7, 8, 9 e 10).

Tabela 7- materiais e recursos-Lego

Materiais/recursos-Lego	Frequência	Porcentagem
Não tem lego disponível	2	2,1%
1 vez por semana	9	9,5%
2 vezes por semana	15	15,8%
Diariamente	69	72,6%
Total	95	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 22 não forneceram resposta para esta questão.

Tabela 8- materiais e recursos- Blocos

Materiais e recursos-Blocos	Frequência	Porcentagem
Não tem blocos disponível	5	5,3 %
1 vez por semana	10	10,6%
2 vezes por semana	26	27,7%
Diariamente	51	54,3%
Quinzenalmente	2	2,1%
Total	94	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 23 não forneceram resposta para esta questão.

Tabela 9- materiais e recursos – Instrumentos musicais

Materiais e recursos-instrumentos	Frequência	Porcentagem
Não tem instrumentos musicais disponíveis	59	51,3%
1 vez por semana	9	7,8%
2 vezes por semana	6	5,2%
Diariamente	18	15,7%
Quinzenalmente	22	19,1%
Não realizo esse tipo de atividade	1	0,9 %
Total	115	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 2 não forneceram resposta para esta questão.

Tabela 10 – materiais e recursos- livro infantil

Materiais e recursos- livro infantil	Frequência	Porcentagem
1 vez por semana	8	8,2%
2 vezes por semana	14	14,2%

Diariamente	76	77,6%
Total	98	100,0%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 19 não forneceram resposta para esta questão.

De acordo com os dados apresentados nas tabelas acima (7,8 e 10), a maior parte das respostas dos docentes indicam que eles utilizam lego (72,6 %), blocos (54,3%) e livros infantis (77,6%) diariamente em suas práticas pedagógicas em sala. Quanto aos instrumentos musicais (tabela 9), observa-se uma menor variação em relação ao seu uso em sala. As respostas dos docentes indicam que estes são utilizados com mais frequência quinzenalmente, apresentando uma taxa de 19,1%. E, um percentual considerável dos docentes 51,3% indicam que não contam com instrumentos musicais disponíveis.

Por último, analisamos alguns itens relacionadas ao clima escolar que nos permitem observar, a partir da avaliação dos professores, o clima disciplinar e o clima relacional da escola. As tabelas a seguir (tabelas 11,12,13,14), apresentam os dados obtidos a partir respostas dos docentes. Todos os itens tinham como possibilidades de resposta a seguinte escala likert; muito boa, boa, regular, ruim e muito ruim. Esta questão buscou avaliar a relação dos professores com as crianças de sua turma, com os pais ou responsáveis e como estes avaliam os seguintes aspectos da sua escola: disciplina e relação entre as crianças e os funcionários.

Tabela 11: relação professor-criança

Relação professor- criança	Frequência	Porcentagem
Muito boa	82	71,3%
Boa	33	28,7%
Total	115	100,00%

Fonte: Elaboração da autora

***Nota:** Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 2 não forneceram respostas para esta questão.

Tabela 12: relação professores com país ou responsáveis

Relação professores com pais ou responsáveis	Frequência	Porcentagem
Muito boa	59	51,3%
Boa	52	45,2%
Regular	4	3,5 %
Total	115	100,00%

Fonte: Elaboração da autora

*Nota: Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 2 não forneceram respostas para esta questão.

Tabela 13: disciplina/comportamento das crianças

Disciplina	Frequência	Porcentagem
Muito boa	12	10,5%
Boa	44	38,6%
Muito ruim	5	4,3%
Regular	44	38,6%
Ruim	9	8%
Total	114	100,00%

Fonte: Elaboração da autora

*Nota: Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 3 não forneceram respostas para esta questão.

Tabela 14: relação funcionários com as crianças

Relação funcionários com as crianças	Frequência	Porcentagem
Muito boa	12	10,5%
Boa	44	38,6%
Muito ruim	5	4,3%
Regular	44	38,6%
Ruim	9	8%
Total	114	100,00%

Fonte: Elaboração da autora

*Nota: Entre os 117 professores que responderam ao questionário, 3 não forneceram respostas para esta questão.

De acordo com os dados descritos na tabela 11, a maioria dos professores, 71,3% relataram ter uma relação muito boa com as crianças das suas turmas. O mesmo ocorre para a relação entre os professores e os pais ou responsáveis (tabela 12), variando entre “muito boa” 51,3% e “boa” 45,2%. Quanto ao aspecto “disciplina” (tabela 13), 38,6% das respostas indicam que é boa e 10,5% que é muito boa, o mesmo percentual é atribuído para a relação dos funcionários com as crianças. É interessante notar que as opções regular e ruim não aparecem na visão dos professores de sua relação com as crianças. Mas aparecem para as questões da disciplina das crianças e da relação dos funcionários com as crianças. Talvez, na visão dos professores, a disciplina das crianças não esteja relacionada com as suas próprias práticas em sala.

Assim sendo, podemos perceber que as questões sobre processo presente nos questionários contextuais aqui analisados, são muito limitadas, no que diz respeito a sua capacidade de captar as interações ou práticas em sala, ou seja, (interações entre os professores e crianças e entre as crianças e seus pares), o suporte instrucional aferido pelo docente, entre outras questões da qualidade do processo, importantes para o desenvolvimento infantil. Observamos que as questões abordadas nos questionários, focalizam mais na parte estrutural das instituições escolares. E, além disso, uma das desvantagens identificadas nesta experiência com o uso de questionários contextuais, conforme explicitado no capítulo anterior, é a possibilidade dos participantes fornecerem a resposta que considerarem mais adequada, e não a realidade vivenciada.

4.2- Uma experiência de avaliação/observação com a ECERS-3

No que tange a experiência de avaliação com o instrumento ECERS-3, conforme explicitado no capítulo anterior, foram observadas/avaliadas 16 turmas, divididas em 16 escolas em Agosto de 2018, utilizando três subescalas da referida escala.

As análises descritivas aqui apresentadas concentrou-se nas seguintes subescalas: linguagem e letramento, atividades de aprendizagem e interação. Na subescala de linguagem foram avaliados os itens: ajudando as crianças a expandir o vocabulário; encorajar as crianças a usar a linguagem, educadores usam livros com as crianças, encorajar as crianças a usar livros e tornar-se familiarizado (a) com a escrita. Já na subescala atividades de aprendizagem, os itens avaliados foram: motricidade fina; Arte; música e movimento; blocos; jogos de representação; natureza/ciência; materiais e atividades matemáticas; matemática em eventos cotidianos; compreender a escrita dos números; promoção da aceitação da diversidade e uso apropriado da tecnologia. Por fim, os itens analisados da subescala de interação foram: supervisão em motricidade ampla; ensino e aprendizagem individualizados; interação entre equipe-criança; interação entre crianças e disciplina. (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2014).

A escolha destas três subescalas, foi justificada por seus itens estarem mais associados aos processos escolares. Assim sendo, partimos das seguintes questões norteadoras: existe variação nas subescalas da ECERS-3 entre as escolas? Quais dimensões da qualidade do processo da pré-escola apresentam maior variação?

4.3- Descrição dos dados e resultados:

A pontuação para cada item na ECERS é de 1 a 7. Sendo a pontuação 1 considerada inadequada, 3 mínimo, 5 bom e 7 excelente. É fundamental apresentar como são calculadas e atribuídas as pontuações para cada item do referido instrumento.

Desse modo, uma classificação 1 deve ser dada quando qualquer indicador desta pontuação obtiver um Sim. Já uma classificação de 2 deve ser atribuída quando todos os indicadores da pontuação 1 obtiverem Não e pelo menos metade dos indicadores da pontuação 3 receberem Sim. Uma classificação de 3 é dada quando todos os indicadores da pontuação 1 obtiverem Não e todos os Indicadores da pontuação 3 receberem Sim. Para se obter a pontuação de 4, é necessário que todos os indicadores da pontuação 3 recebam Sim e pelo menos metade dos indicadores da pontuação 5 recebam Sim. Uma classificação de 5 é atribuída quando todos os indicadores da pontuação 5 recebem Sim. E a classificação 6 é atribuída quando todos os indicadores da pontuação 5 obtiverem Sim e pelo menos metade dos Indicadores da pontuação 7 receberem Sim. Uma classificação de 7 é dada quando todos os indicadores da pontuação 7 recebem Sim. Em relação a pontuação (NA- Não Aplicável), só pode ser atribuída apenas a indicadores ou para itens inteiros quando aparece “NA permitido” na escala e na Folha de Pontuação. Indicadores que são pontuados como NA não são contados ao determinar a pontuação para um Item e Itens pontuados como NA não são contados para calcular a pontuação da subescala e da escala total.

Para análise dos resultados, utilizamos a orientação da própria escala e a folha de pontuação. Além disso, foi feita a comparação e a verificação dos resultados atribuídos pelos pesquisadores. E, por fim, dividimos as três subescalas em: (D1) correspondente a linguagem, (D2) correspondente a atividades de aprendizagem e (D3) correspondente a interação. Em seguida, calculamos as médias das pontuações obtidas em cada uma delas. A tabela abaixo, apresenta as médias e o desvio padrão das três subescalas, considerando todos os seus indicadores, nas turmas de pré-escola pesquisadas.

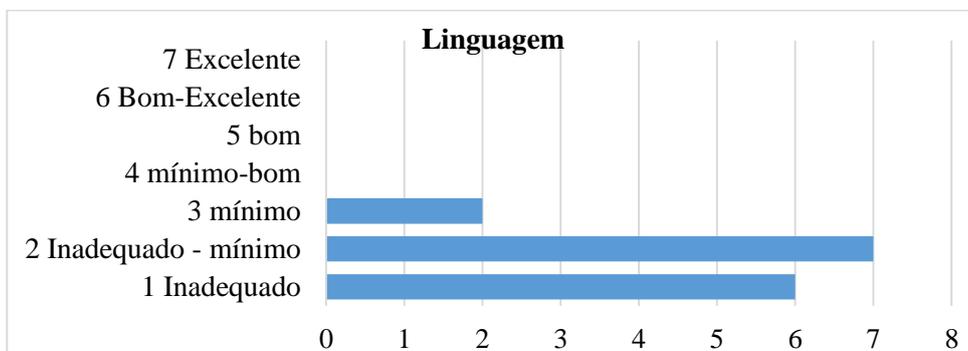
Tabela 15: médias atribuídas as subescalas de linguagem, atividade de aprendizagem e interação da ECERS-3

Subescalas avaliadas	Média	Desvio Padrão
Linguagem e letramento	1,73	0,68
Atividades de aprendizagem	1,13	0,34
Interação	1,93	0,77

Fonte: Elaboração da autora

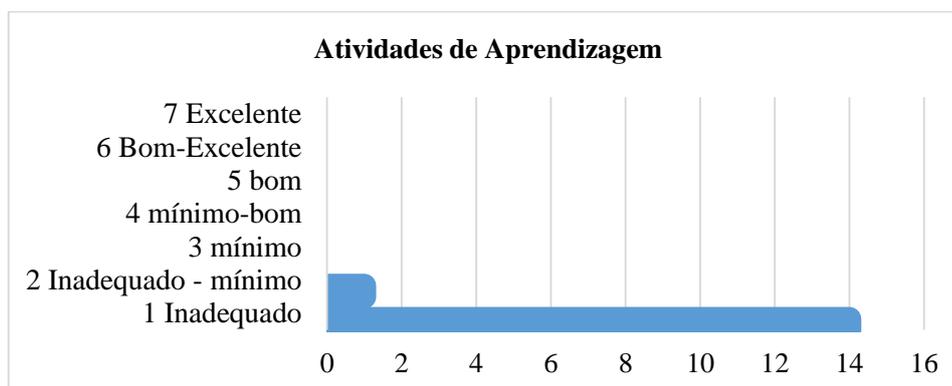
Os gráficos abaixo (I, II e III), apresentam as variações das subescalas nas turmas de pré-escola observadas:

Subescala 1: linguagem e letramento



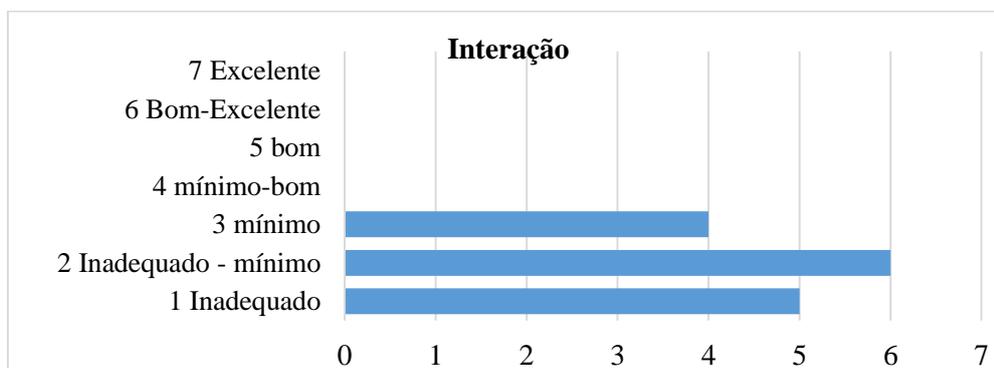
Fonte: Elaboração da autora

Subescala 2: atividades de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora

Subescala III: interação



Fonte: Elaboração da autora

Para compreender como é realizada a avaliação com a ECERS-3, e como são calculadas as pontuações, apresentamos a seguir dois exemplos: sendo o primeiro com uma sala que obteve pontuação mais baixa e o segundo, com uma sala que obteve pontuação maior. Esses exemplos são relevantes para que seja possível entender as variações que a referida escala e suas subescalas são capazes de captar. Para estes exemplos, utilizaremos alguns itens das subescalas Linguagem e Letramento e Interação. Os pesquisadores devem marcar na folha de pontuação SIM ou NÃO, conforme as indicações do instrumento observacional.

Exemplo I

Escolas: EDI A e EDI B

Turmas: 1A e 2B

Início da aplicação: 8h e 13 min

Número de membros da equipe presentes: 1

Número de crianças presentes: 25

Subescala de Linguagem e letramento

Item 12 – Ajudando as crianças a expandir o seu vocabulário (item composto por 13 subitens)

Este item busca observar se os professores usam ou não, um vocabulário limitado para com as crianças, se introduzem novas palavras e explicam o significado de uma palavra desconhecida de uma forma na qual as crianças consigam compreender. Além disso, este item observa se a equipe utiliza um vasto vocabulário mediante as conversas com as crianças, se a equipe, por exemplo, usa nomes de pessoas, lugares, coisas e ações à medida que as crianças experimentam em rotinas ou brincadeiras ao longo da observação. (HARMS; CLIFFORD; CRYER,2014).

Para que uma boa pontuação seja atribuída é necessário que os pesquisadores observem, pelo menos em parte, as indicações de todos os subitens presentes no item 12.

A turma 1A, recebeu neste item, uma pontuação de 2,0- correspondente ao nível intermediário entre inadequado e mínimo. Uma vez que não foi observado ao longo da aplicação, os fatores descritos acima. Não foi observado, por exemplo, a equipe explicando o significado das palavras para as crianças e nem a introdução de novas palavras. Já a turma 2B obteve uma pontuação de 3 (considerada mínima). Uma vez que as observações atenderam mais às exigências dos itens. Foi observado, por exemplo, que a professora nomeia coisas e ações à medida que as crianças experimentam em rotinas ou brincadeiras ao longo da observação, como por exemplo, na hora do almoço.

Item 13 – Encorajando as crianças a usar a linguagem (item composto por 17 subitens)

Este item avalia/observa o incentivo a comunicação verbal das crianças através de perguntas que exigem respostas longas ou de acordo com os interesses destas, observa também se a equipe frequentemente faz perguntas nas quais as crianças estão interessadas em responder, conversas entre equipe-criança e entre crianças e seus pares, como por exemplo, se a equipe faz perguntas que não fazem parte da rotina escolar das crianças, de forma que elas respondam com sucesso, como por exemplo: “onde você comprou os seus sapatos novos?”, entre outras questões abordadas no item. (HARMS; CLIFFORD; CRYER,2014).

Neste item, a turma 1A recebeu uma pontuação de 1- correspondente ao nível inadequado. Não foi possível observar os aspectos necessários presentes nos indicadores da escala para se obter uma pontuação maior. Já a turma 2B obteve uma pontuação de 4, correspondente ao nível intermediário entre mínimo e bom. Nessa sala, foi observado, por exemplo, o incentivo a conversas sociais com outras crianças (interação entre crianças e seus pares). Além disso, foi observado que a equipe presta atenção moderada ao que as crianças dizem respondendo de forma positiva e não negativa, entre outras observações.

14 – O uso dos livros com as crianças (item composto por 16 subitens)

Este item visa avaliar/observar a hora da leitura de livros com as crianças. Os subitens propõem avaliar se a equipe demonstra interesse com os livros, se é realizada a leitura para todo o grupo, se os livros utilizados são adequados à faixa etária e se tem relação com os temas trabalhados em sala. O subitem 3.1, por exemplo, avalia se foi lido um livro, pelo menos, uma vez durante o período de observação. (HARMS; CLIFFORD; CRYER,2014).

As turmas aqui exemplificadas, obtiveram uma pontuação de 1,0 - considerada inadequada. Além das observações não atenderem as indicações descritas no referido instrumento, (conforme explicitado acima), a pesquisadora relatou que não foi observado a leitura de livros em sala ao longo das três horas de observação, conforme orientação da ECERS-3.

Subescala de Interação

30- Interação equipe-criança (item composto por 13 subitens)

Este item avalia/observa as interações verbais e não-verbais entre as crianças e os professores, se estas são positivas, se há uma escuta atenta por parte dos professores e se a equipe demonstra satisfação em estar com as crianças, levando o pesquisador a observar se a atmosfera do grupo é agradável. O item avalia também se existem algumas interações positivas

individuais com as crianças no período de observação da escala e se a equipe é sensível e se responde de forma apropriada aos interesses das crianças.

A turma 1A recebeu a pontuação de 1 (considerada inadequado). Uma vez que as observações não atenderam as indicações dos subitens da escala. Como por exemplo, foram observados poucos momentos de interações entre a professora e as crianças. Em relação às interações positivas individuais, foram observadas, por exemplo, a professora ajudando uma criança a se alimentar. Porém, os momentos de interação entre a professora e o grupo de crianças, bem como as interações individuais, foram muito limitadas, durante as três horas de observação. Ao passo que a escola 2B obteve uma pontuação de 6, correspondente ao nível intermediário entre bom e excelente. Nesta turma, foi observado frequentemente momentos de interações positivas entre a equipe e as crianças. Como por exemplo, a professora demonstrou interesse no que as crianças estavam fazendo na hora das brincadeiras livres, demonstrou satisfação em estar com as crianças. Esta pontuação demonstra que quase todas as indicações deste item foram atendidas.

32- Disciplina (item composto por 14 subitens)

Este item avalia/observa, por exemplo, se a equipe não utiliza métodos severos de disciplina, tais como gritar, confinar as crianças, negar atividades físicas, entre outros. O subitem 5.1, por exemplo, avalia se as crianças parecem estar cientes das regras da sala e geralmente a seguem com uma quantidade razoável de controle do professor, se são utilizados procedimentos e respostas amigáveis para minimizar os problemas e se o professor/professora envolve ativamente as crianças na solução de conflitos, sem mencionar o que as crianças devem fazer, mas conversando e sensibilizando para que elas busquem soluções apropriadas. Neste item, foi atribuída a turma 1A uma pontuação de 3, considerada mínima. Não foi observado o uso de métodos severos de disciplina, como por exemplo, gritar ou confinar as crianças. Mas, durante o período de observação, não foi observado que as crianças pareciam estar cientes das regras da sala, o que indica o mínimo de qualidade para este item. Já a turma 2B, recebeu uma pontuação de 6, correspondente ao nível intermediário entre bom e excelente. Pois, o ambiente de sala parecia ser muito agradável. A professora buscava formas amigáveis de resolver os problemas, como por exemplo, em caso de desentendimento entre as crianças e seus pares. As observações na referida turma, atenderam a quase todas as indicações da escala. Portanto, a escola EDI B obteve uma pontuação maior em todas as subescalas avaliadas.

Em relação às pontuações atribuídas às subescalas aqui avaliadas, o valor médio atribuído à subescala de Linguagem e Letramento foi de 1,73 e o desvio padrão de 0,68

equivalente ao nível de qualidade “inadequado”, como podemos observar na tabela 15, e as distribuições das pontuações atribuídas a referida subescala podem ser verificadas no gráfico I. Já à subescala de Atividades de Aprendizagem obteve o valor médio de 1,13 e o desvio padrão de 0,34 também correspondente a um nível de qualidade “inadequado” (tabela 15). As distribuições da referida subescala podem ser verificadas no gráfico II. Por fim, a subescala de interação obteve uma pontuação média de 1,93 e o desvio padrão de 0,77 (tabela 15), correspondente ao nível “inadequado” e as distribuições das pontuações da referida subescala podem ser verificadas no gráfico III. Assim, obtivemos uma menor pontuação na subescala de Linguagem e identificamos uma maior variação na subescala de interação. Vale ressaltar que os resultados encontrados a partir das análises descritivas realizadas, vão na mesma direção do estudo realizado no contexto brasileiro que também utilizou a escala ECERS e observou baixa qualidade de processos nas pré-escolas observadas. (CAMPOS et al., 2011). É importante enfatizar que as médias obtidas na experiência aqui relatada com o ECERS-3, em geral, foram mais baixas do que aquelas observadas em outros estudos e contextos.

4.3.1– Resultados das análises a partir do instrumento de gravação (CLASS- PRE-K):

O CLASS Pre-K, foi utilizado para medir qualidade de interação professor –criança em 60 salas de pré-escolas no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro, conforme enfatizado no capítulo 3. As análises descritivas que foram realizadas estimaram o impacto das interações em sala no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A pontuação da escala do CLASS, conforme apresentado no capítulo 1, é realizada da seguinte forma: após a aplicação do protocolo do referido instrumento nas turmas, os pesquisadores responsáveis por essa finalidade codificam todo o material e usam uma escala que atribui uma pontuação para cada dimensão, estas por sua vez, são subdivididas em diversos indicadores. Em um momento posterior é realizada a pontuação por domínio. Dessa forma, a pontuação varia de 1 a 7 e está subdividida em níveis baixos: (1,2), médio (3,4,5) e alto (6,7) sendo necessário recorrer a uma extensa descrição do que seria cada nível e, além disso, observar uma série de indicadores que poderiam ser observados ou não em sala, presentes no manual do Class.

4.3.2- Descrição dos dados e resultados:

O instrumento CLASS é composto por três domínios mais amplos: apoio emocional (verifica o quanto a criança se encontra conectada com os demais presentes em sala e as

habilidades do professor em prover um suporte emocional), a organização da sala (observa diferentes processos relacionados à organização e gerenciamento do tempo, do comportamento e da atenção das crianças) e o apoio instrucional (verifica os mecanismos utilizados pelos professores para apoiar o desenvolvimento cognitivo e de linguagem nas crianças). Estes por sua vez, englobam suas respectivas dimensões, conforme enfatizado ao longo desta monografia. A tabela abaixo, (tabela 16) apresenta as médias das pontuações por domínio para cada turma observada/avaliada.

Tabela 16: médias atribuídas aos domínios apoio emocional, organização da sala e apoio instrucional

Domínios	Média	Desvio Padrão
Apoio emocional	4,58	1,01
Organização da sala	4,64	1,10
Apoio instrucional	1,94	0,51

Fonte: Elaboração da autora

A pontuação das turmas avaliadas, apresentou o valor médio de 4,58 e o desvio padrão de 1,01 para o domínio de apoio emocional, sendo considerada uma pontuação de nível médio na escala do instrumento CLASS. Já o domínio organização da sala, apresentou um valor médio de 4,65 e o desvio padrão de 1,10, também considerada uma pontuação média. A menor pontuação foi identificada no domínio apoio instrucional, apresentando um valor de 1,94 e um desvio padrão de 0,51, equivalente ao nível baixo.

É imperioso destacar que estudos recentes realizados nos Estados Unidos, por exemplo, apontam que as salas necessitam de níveis razoavelmente alto de organização da sala e de apoio emocional para proporcionar o desenvolvimento social das crianças e reduzirem problemas de comportamento, o que seria necessário atingir uma pontuação equivalente a 5 para que haja efeitos significativos no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Quanto ao domínio organização da sala, é importante enfatizar que a pontuação baixa encontrada nas turmas de pré-escola do município do Rio de Janeiro também é uma tendência observada em outros países. Um estudo que utilizou o instrumento CLASS em várias turmas de pré-escola que atendiam famílias economicamente menos favorecidas aponta que as salas em geral receberam pontuações baixas nesse domínio. (BURCHINAL et al., 2010). Este estudo apresenta um resultado importante, pois indica que é necessário atingir uma pontuação mínima de Apoio

Instrucional de 3,25 para que a qualidade observada esteja associada ao desenvolvimento das crianças.

Posto isto, é necessário explicitar que os resultados na escala do CLASS são separados por domínio e dimensão, na medida em que estas são independentes e apresentam especificidades ao serem analisadas. Assim sendo, o domínio apoio emocional compreende as dimensões: clima positivo, clima negativo, sensibilidade do professor e respeito pelas perspectivas dos aluno. Este domínio apresentou uma pontuação maior na dimensão clima positivo (4,51) e desvio padrão (1,36). O clima positivo da sala está voltado para a conexão emocional entre os professores e as crianças e entre as próprias crianças, tal como o afeto positivo. Como por exemplo, se há sorrisos e comunicações positivas entre os professores e as crianças, por meio de falas como, “muito bem!”. A pontuação menor, para este domínio, foi atribuída a dimensão clima negativo, apresentando um valor médio de 2,03 e o desvio padrão de 1,12. Esta dimensão avalia o nível geral de negatividade (a frequência, a qualidade e a intensidade da negatividade do professor e dos pares) expressado em sala. Exemplos: se há controle punitivo demonstrado através de gritos, desrespeitos, entre os professores e crianças, entre outras situações. A dimensão sensibilidade do professor recebeu uma pontuação média de 4,24 e o desvio padrão de 1,31. Já a dimensão respeito pelas perspectiva dos alunos, obteve uma pontuação média de 3,60 e o desvio padrão de 1,08.

O domínio organização da sala compreende as dimensões: gestão de comportamento, produtividade e formatos de aprendizado instrucional. A dimensão deste domínio que obteve maior pontuação foi a produtividade, apresentando um valor médio de 5,11 e o desvio padrão de 1,27. Esta dimensão observa como o professor administra o tempo de instrução e as rotinas. Também fornece atividades para que eles tenham a possibilidade de se envolver em atividades de aprendizado. Já a dimensão que obteve menor pontuação média foi a de formatos de aprendizado instrucional, apresentando um valor de 4,04 e o desvio padrão 1,08. A dimensão gestão de comportamento, obteve um valor médio de 4,77 e o desvio padrão de 1,47.

Por último, o apoio instrucional compreende os domínios: desenvolvimento de conceitos, qualidade de feedback e modelagem da linguagem. Neste domínio, a maior pontuação foi conferida à dimensão modelagem da linguagem, apresentando um valor médio de 2,21 e um desvio padrão de ,646. Esta dimensão observa/avalia qualidade e a frequência que o professor utiliza técnicas que estimulam e facilitam o processo de aquisição da linguagem. Alguns indicadores dessa dimensão são: a presença de conversas frequentes na sala, perguntas abertas, perguntas que exigem respostas mais longas por parte das crianças, trocas de diálogos entre os professores e crianças, entre outros indicadores que seguem este formato. Já a menor

pontuação para o domínio de apoio instrucional, foi verificado na dimensão qualidade do feedback, apresentando um valor médio de 1,78 e o desvio padrão ,637- que avalia o grau em que o professor fornece feedback (retorno) capaz de expandir a aprendizagem e a compreensão, e incentiva a participação das crianças.

Ao analisar e comparar os resultados encontrados a partir do CLASS com os resultados encontrados a partir do ECERS-3, verifica-se que o domínio apoio emocional obteve um valor médio de 4,58 uma pontuação considerável se comparada a pontuação atribuída a subescala de interação da ECERS-3, que obteve um valor médio de 1,93. Vale ressaltar que a subescala interação da ECERS-3, visa observar/avaliar a interação entre equipe-criança e entre crianças e seus pares e a disciplina do ambiente escolar, o que também é observado/avaliado no domínio apoio emocional do instrumento CLASS, uma vez que este domínio está voltado para a observação do grau de interação entre adultos e crianças - o quanto elas estão conectadas com os demais em sala, conforme enfatizado no capítulo I. É importante ressaltar que as pontuação média atribuída à subescala de linguagem e letramento 1,73 do instrumento ECERS-3, ficou bem próxima da pontuação atribuída ao domínio apoio instrucional 1,94 do CLASS. Esta subescala contém itens que se relacionam com a dimensão modelagem da linguagem do domínio apoio instrucional do instrumento CLASS. Na ECERS -3, por exemplo, o item ajudando as crianças a expandir o vocabulário avalia/observa se a equipe usa um vasto vocabulário a partir dos temas apresentados em sala e com as conversas com as crianças, se é explicado o significado de palavras desconhecidas, se a equipe apresenta novas palavras de acordo com os tópicos ou temas, entre outras observações que seguem esse formato, ao passo que a dimensão modelagem da linguagem do CLASS busca avaliar a frequência que o professor utiliza técnicas que estimulam e facilitam a linguagem das crianças, como por exemplo, se o professor utiliza palavras variadas e novas nas interações em sala e se utiliza perguntas que requerem respostas mais longas, entre outras situações que avaliam o uso da linguagem. É necessário explicitar as limitações destas comparações, uma vez que as observações com os referidos instrumentos, não foram realizadas nas mesmas turmas. Mas, de forma geral, nota-se que o CLASS conseguiu captar mais variação no que diz respeito às interações nas salas.

Concluindo este capítulo, reafirmamos o argumento apresentado ao longo desta monografia, sobre as limitações dos questionários contextuais para captar processos em sala. As questões abordadas nos questionários que fizeram parte da experiência aqui relatada, não nos permite compreender, por exemplo, quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala. E, além disso, não é possível captar as interações em sala (interação entre professor-criança, crianças e seus pares). Nota-se que os questionários contextuais, permitem

captar/avaliar melhor a parte estrutural das escolas, como por exemplo, o nível mais elevado de educação formal do docente, a sua experiência profissional, e a razão-criança adulto, conforme apresentado nas análises anteriormente. Diferentemente dos instrumentos observacionais ECERS-3 e CLASS Pre-K, que apresentam dimensões relacionadas ao uso da linguagem, do uso dos livros, da observação das interações entre os professores e as crianças, o apoio instrucional e emocional dado pelo professor e dimensões que visam captar/observar a disciplina e o comportamento das crianças, entre outras dimensões processuais que podem estar associadas ao desenvolvimento cognitivo e/ou socioemocional das crianças.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Tendo em vista a recente ampliação da oferta da EI no contexto brasileiro, seguida da obrigatoriedade estabelecida em 2009 e a importância de se frequentar uma pré-escola de qualidade, que ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento infantil, se perfaz necessário contar com instrumentos de avaliação da qualidade dos ambientes de sala para ajudar a compreender a qualidade e informar o campo da EI, visando a melhoria de seus programas e das práticas pedagógicas em sala, bem como mais pesquisas que utilizem instrumentos capazes de aferir a qualidade da oferta da EI.

De acordo com os dados do censo escolar 2019, o número de matrículas na EI aumentou 12, 6% de 2015 a 2019, atingindo aproximadamente 9 milhões em 2019. É importante salientar que diversos estudos, realizados em vários países, observaram que frequentar ambientes de educação infantil de qualidade, em especial, a pré-escola, é uma medida efetiva para garantir maior igualdade de oportunidades educacionais. Tal frequência contribui para a aprendizagem no curto e longo prazo e impulsiona as chances de sucesso futuro das crianças em suas trajetórias educacionais. Dessa forma, mediante este aumento da quantidade de vagas oferecidas na EI, se faz necessário averiguar se indicadores de qualidade estão em níveis satisfatórios e se são capazes de oferecer um desenvolvimento saudável para as crianças.

O objetivo principal deste trabalho monográfico foi o de relatar e analisar a experiência a partir do uso de dois instrumentos específicos de observação: ECERS -3 e o CLASS PRE-K nas turmas de pré-escolas no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro. Pretendia-se, posteriormente, descrever a origem dos instrumentos de observação ECERS-3 e CLASS- PRE -K e suas dimensões, pontuar e comparar as vantagens e desvantagens do uso de questionários e observação a partir da experiência da pesquisa mais ampla. E, por último, apresentar análises dos questionários contextuais enviados aos docentes sobre estrutura e processo, e apresentar análises descritivas da qualidade dos ambientes de turmas de pré-escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, utilizando o ECERS-3. Esta aplicação buscou captar a variação da qualidade de ambientes no contexto da referida rede municipal.

Em relação a experiência com o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados nas turmas de pré-escolas pesquisadas, vale ressaltar que uma das primeiras desvantagens pontuadas quanto ao uso dos instrumentos de observação, foram os elevados gastos com treinamento e material, o tempo exigido no treinamento, e a necessidade de um prazo mais

prolongado de aplicação. Além do possível constrangimento e não consentimento dos professores. É importante enfatizar que o treinamento para a utilização do protocolo do CLASS é ministrado em inglês. Dessa forma, é necessário que os pesquisadores sejam proficientes em inglês. Contudo, apesar das dificuldades descritas sobre a ECERS-3 e o CLASS, é importante frisar que são instrumentos muito úteis para observar a qualidade dos processos em sala, e no caso da ECERS -3 que mensura qualidade do processo e de estrutura ao mesmo tempo. Diversos estudos, realizados em vários países, como os Estados Unidos, por exemplo, que utilizaram tanto o ECERS quanto o CLASS, já evidenciaram a alta validade e confiabilidade destes instrumentos para avaliar/captar a qualidade dos ambientes de EI e suas associações com o desenvolvimento infantil. O CLASS, além de apresentar maior capacidade de avaliar a interação em sala, também apresenta a possibilidade de codificar a medida gerada através de outros instrumentos de observação, quando este é utilizado através de gravação das turmas.

Quanto aos questionários contextuais utilizados nesta experiência, vale ressaltar que apesar de uma alta taxa de respostas, não são considerados os instrumentos mais ideais para captar a qualidade dos ambientes de educação infantil, uma vez que apresentam uma menor capacidade de captar as interações em sala (interação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares), e provavelmente, são capazes de captar mais características estruturais a níveis de sala, da formação de professores e composição das turmas.

Neste seguimento, o presente estudo pode contribuir para subsidiar futuras pesquisas no que tange a primeira etapa da educação básica e a concepção de qualidade da EI, buscando, dessa forma, repensar as rotinas, as práticas pedagógicas e a organização dos espaços escolares. Este estudo também amplia as possibilidades e a necessidade de adotar e desenvolver instrumentos de avaliação para esta etapa da educação, tendo em vista que ainda contamos com poucos estudos ou sistemas de monitoramento capazes de avaliar/observar a qualidade dos ambientes de Educação Infantil. Para os futuros sistemas de monitoramento da EI no Brasil, o estudo também indica a importância dos instrumentos de observação de sala para informar as práticas dos professores e contribuir para a melhoria da qualidade dos processos. Sem esquecer da qualidade da estrutura. Uma vez que a qualidade estrutural e a qualidade dos processos em sala, constituem dois fatores importantes para a melhoria da qualidade dos ambientes de sala da EI.

Os resultados encontrados a partir da escala ECERS-3, apontaram para uma baixa qualidade de processos nas pré-escolas observadas, considerando as subescalas analisadas: Linguagem, Atividades de Aprendizagem e Interação. É imperioso destacar que os resultados

encontrados vão na mesma direção do estudo realizado no Brasil, que também utilizou a ECERS e observou baixa qualidade de processos nas pré-escolas observadas, apresentando maior variação na subescala de interação. (CAMPOS et al., 2011). As questões dos questionários contextuais mais associadas com a qualidade do processo em sala, analisadas no capítulo 4, nos permitiu observar o clima relacional e disciplinar apenas a partir da avaliação dos docentes, não foi possível compreender as práticas pedagógicas utilizadas em sala ou as interações, (interações entre os professores e crianças e entre as crianças e seus pares), o suporte instrucional aferido pelo docente, a disciplina em sala, entre outras questões da qualidade do processo, importantes para o desenvolvimento infantil que são abordadas nos instrumentos de observação aqui apresentados.

Portanto, os referidos instrumentos de observação estudados e utilizados ao longo das etapas do projeto de pesquisa vinculado ao LAPOPE (UFRJ) e que fizeram parte da minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) permitiram-me refletir sobre a minha prática docente em sala de aula contribuindo para a minha formação no curso de Pedagogia e ampliação do meu olhar no que diz respeito a educação infantil. Enfatiza-se a grande importância das interações entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares, especialmente na pré-escola, uma vez que as subescalas, itens, dimensões e domínios dos instrumentos utilizados, estão alinhados a esta primeira etapa da educação básica e com os documentos oficiais nacionais norteadores da qualidade da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. K.; TYMMS, P. B.; KOSLINSKI, M. C.; ARAÚJO, C. G. S. ; BARTHOLO, T. L. . **Cognitive Development and Non-Aerobic Physical Fitness in Preschoolers: a Longitudinal Study**. LECTURAS EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES, v. 26, p. 21-42, 2021.

ARAÚJO, C.G.S. **Teste de sentar-levantar: apresentação de um procedimento para avaliação em Medicina do Exercício e do Esporte**. *Rev Bras Med Esporte*, v5, n. 5, p.179-82, 1999.

BRASIL. **Censo da Educação Básica**/ Ministério da Educação/Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Básica**/ Ministério da Educação/Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Brasília: MEC/INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**-educação infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Censo da Educação Básica**/ Ministério da Educação/Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Brasília: MEC/INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015, p. 21-36. Disponível em:
https://www.tcmgo.tc.br/pne/wpcontent/uploads/2019/06/pne_2014_2024_linha_base.pdf.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C. First Two Years At Scholl: evidence –based policy for early childhood education in Brazil. In: _____. **Getting evidence into education**. Nova York: Stephen Gorard, 2020. p.111-118.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C. ; GOMES, R. C. ; ANDRADE, F. M. . **Teacher-**

Child Interaction and Cognitive Development in Rio de Janeiro Preschools. *Journal of Early Childhood Education Research*, v. 11, p. 11-37, 2022.

BHERING et al. Instrumentos de Avaliação da Educação Infantil, combate às desigualdades e promoção da justiça social.

BHERING, E.; Nascimento, G ; SANTANA, L. ; SADDY, B. ; CHOR, B. ; OLIVEIRA, S. B. . **Escala de avaliação de ambientes da educação infantil - crianças 3 a 5 anos.** São Paulo: Cortez, 2019. (Tradução/Livro).

BURCHINAL, M; VANDERGRIFT, N; PIANTA, P; MASHBURN, A. Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 25, Issue 2, 2010.

CADIMA, Joana. 2017. **QualityMatters: how and under what conditions does quality in early education and care matter?** A study across four European countries. *Nauki o Wychowaniu: Studia Interdyscyplinarne*, v. 2, n. 5, p. 190-199.

CADIMA, J; AGUIAR, C; BARATA, C. M. **Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities.** J. Cadima et al. / *Early Childhood Research Quarterly* 45, p. 93–105, Junh./Jul. 2018.

CAMPOS, Maria Malta et al. 2011a. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 15-33.

CAMPOS, Maria Malta et al. 2011b. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20-54.

CAMPOS, M. M. A Qualidade da educação em debate. **Estudos em avaliação educacional**, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000.

CARVALHO, Ana Maria. **A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas: critérios para a qualidade na educação infantil.** p. 13-101, 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

CAMPOS, M. M.; ESPÓSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S.. **A Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Observando o presente de olho no futuro.** *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, p. 329-352, 2014.

C. Howes. et al. / *Early Childhood Research Quarterly* 23. “**Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs**”. Department of Education, University of California at Los Angeles, Los Angeles, p. 27-50, 2006.

CRESO, Franco *et al.* "O Referencial teórico na construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001". *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 28, n. 28, p.39-71, 2003.

HARMS, Thelma. **O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, Estados Unidos, v.43, n.148, p.76-97, jan/abr. 2013.

HARMS, T., Cryer, D. R. & Clifford, R. M.. *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press. 2003.

HARMS, T; Clifford, R.M; Cryer, D.. **Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition**. New York: Teachers College Press. 2015.

JUSTINO, R. ; AUGUSTO, E. ; KOSLINSKI, M. C. . **Uso de Instrumentos de Observação de Práticas de Sala em uma Rede Municipal.** Revista do CFCH (CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ), v. 1, p. 1-4, 2019.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. **Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro.** Lua Nova, São Paulo, v. s/v, n. 110, p. 215-245, 2020.

OLIVEIRA, M.A. et al. **Avaliação de ambientes educacionais infantis.** Paidéia, v.13, n.25, p.41-58, 2003.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PIANTA, Robert C.; LA PARO, Karen M.; HAMRE, Bridget K. 2008. *Classroom Assessment Scoring System: manual Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

SILVA FERREIRA, VALÉRIA. **A expansão da Educação Infantil e prováveis implicações.** Reunião Científica Regional da Anped. p.1-14, 2016. (Trabalho encomendado). Paraná: Universidade Federal do Paraná.

SOARES, Tuff Machado et al. **A Expectativa do Professor e o desempenho dos Alunos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Juiz de Fora, v.26, n.1, p.157-170,2010.

TAGGART, Brenda et al. **The power of pre-school: evidence from the eppe project.** Cadernos de pesquisa, Inglaterra, v.41, n. 142, p.70-92, jan/abr. 2011.