

# PROMOÇÃO DA QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA

DÉBORA CRISTINA PIOTTO • ANA CECÍLIA CHAGURI •  
ANA MARIA MELLO • ANA PAULA SOARES DA SILVA  
• CAROLINE ELTINK • CLÁUDIA HELENA YAZLLE •  
ISABEL CRISTINA CARNIEL • GEÓRGIA DE SORDI  
• LUCIANE SÁ DE ANDRADE BALDIN •  
MARILÚ INGRID BIBEN FREDERICK  
• REGIANE MORAIS • VIVIANE BESANI •  
MARIA CLOTILDE ROSSETTI-FERREIRA

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto — USP

## RESUMO

*A questão da qualidade tem emergido como uma fonte de preocupação na educação infantil. Assumindo a avaliação como uma das formas de se promover a melhoria do atendimento oferecido a crianças de zero a seis anos, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência realizada na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo. O instrumento australiano "Quality Improvement and Accreditation System" foi aplicado, em caráter exploratório, em quatro creches desse município, a saber, uma universitária, uma municipal, uma filantrópica e uma particular. Procurar-se-á discutir a adequação do tipo de material para a realidade brasileira, bem como as contribuições da experiência para a atual discussão sobre a qualidade na educação infantil.*

**EDUCAÇÃO INFANTIL — CRIANÇAS DE 0-6 ANOS — QUALIDADE DE ENSINO — CRECHES**

---

Este trabalho foi produzido na disciplina de pós-graduação em Psicologia "Promoção da Qualidade na Educação Infantil", sob a coordenação da Professora Doutora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

Agradecemos a Telma Vitória pelas sugestões e a FAPESP e CNPq pelos auxílios fornecidos.

## ABSTRACT

*QUALITY IMPROVEMENT AND EVALUATION IN EARLY CHILD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF AN EXPERIENCE WITH AN AUSTRALIAN INSTRUMENT FOR THE BRAZILIAN DISCUSSION.* Quality has recently emerged as a major concern in early child education. Assuming evaluation as a means to promote quality of early child care and education of 0 to 6 years old children, this paper presents an experience implemented in Ribeirão Preto, Estate of São Paulo. The "Quality Improvement and Accreditation System", developed by the Australian National Childcare Accreditation System, has been used in an exploratory study to evaluate four day care centers (an university based, a municipal, a philanthropic and a private one). The adequacy of this type of instrument for the Brazilian setting will be discussed, as well as the possible contributions of this experience for the present discussion about quality in early child education.

## QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO

O tema *qualidade* tem sido abordado e discutido amplamente por vários setores da sociedade; qualidade total, ISO 9000, garantia de qualidade, qualidade de atendimento, tornaram-se parte do nosso dia-a-dia e refletem um movimento global. A tendência parece estar associada a uma crescente conscientização e reivindicação dos direitos e à conseqüente delimitação dos deveres referentes à cidadania. Pode-se argumentar, no entanto, que tal movimento está refletindo muito mais o funcionamento da sociedade de consumo na qual vivemos, em que melhorar o serviço oferecido significa "ganhar" em competitividade e assim, lucrar mais. Nota-se, entretanto, que direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, direitos trabalhistas, direitos do consumidor e suas respectivas declarações, estatutos, leis, códigos etc. estão cada vez mais presentes no cotidiano do cidadão.

Proporcional à extensão que o conceito de *qualidade* tem atingido tem sido a indefinição de seu uso. Este, muitas vezes, é utilizado para significar um resgate da valorização do fator humano como forma de otimização de recursos, enquanto, em outras ocasiões, tem este mesmo objetivo sem, contudo, considerar o primeiro aspecto. Manuais, livros e guias espalhados aos milhares pelo mundo tentam explicar do que trata afinal a desejada e famigerada *qualidade*. Apesar dessa intensa propagação, cada qual parece estar falando um "dialeto", e a compreensão do que se entende por *qualidade*, torna-se cada vez mais difícil.

A explicação para tal divergência e confusão parece residir na própria definição de *qualidade*. Trata-se de um conceito construído e relativo a determinadas concepções subjacentes, e não uma realidade objetiva ou algo abstrato, que todos sabem exatamente o que significa. *Qualidade*, como coloca Moss (1995), é um processo político, constituindo-se, portanto, em uma forma de exercer poder, controle. Tem-se assim que, definir *qualidade*, é definir uma visão do

que se pretende alcançar “e esta visão envolverá muitas imagens interligadas — objetivas certamente, mas também valores, processos, relações, etos, o dia-a-dia do serviço.” (Moss, 1995. p.4, tradução nossa). Percebe-se, dessa forma, que a *qualidade* é sempre relativa às concepções que se tem acerca daquilo que se quer “melhorar”, as quais estão baseadas em crenças e valores. A crença de que a produtividade de uma empresa depende única e exclusivamente da boa utilização e manutenção dos recursos e equipamentos, por exemplo, refletir-se-á em ações completamente diferentes do que quando se considera que as relações de trabalho influem diretamente sobre a produção do trabalhador. Tais concepções resultam em implementações de *qualidade* diversas, que, apesar do mesmo nome, nada têm de semelhantes.

Tal tendência acabou por atingir a educação infantil e assiste-se hoje a uma preocupação emergente com a *qualidade* dos serviços oferecidos a crianças de zero a seis anos. Nessa área, a definição de *qualidade* depende da visão de criança e de educação que se possui, a qual pressupõe, por sua vez, uma concepção de desenvolvimento infantil.

Apesar de se inserir nesse contexto mais amplo, o movimento “pró-qualidade” na educação infantil assume um caráter um pouco diferenciado, já que, ao contrário de clientes e consumidores, crianças e pais não sabem de suas necessidades de formação (Galardini, 1996). Esta diferença também pode estar relacionada ao fato de o serviço de atendimento a crianças de zero a seis anos não ter se consolidado, sobretudo em nosso país, como um bem de consumo.

É fato que as famílias estão ficando cada vez mais críticas e conscientes dos seus direitos de cidadania, não se contentando mais com instituições semelhantes aos antigos “depósitos de crianças”, os quais garantiam apenas a guarda das mesmas. A definição e a avaliação de qualidade, contudo, tem sido dominada por especialistas do governo, profissionais e pesquisadores acadêmicos (Moss, 1995). Há, entretanto, divergências entre a preocupação que os pais têm sobre qualidade e a que os especialistas possuem. Maynard e McGinnis (1992) argumentam, por exemplo, que apesar de os pais terem noção da importância da relação educador-criança, eles não sabem necessariamente que a proporção de crianças atendidas por adulto, além da formação e experiência do educador, é um determinante crítico de tal interação. As autoras sugerem, então, a necessidade de informar melhor os pais, para que eles possam tornar-se mais exigentes em relação aos serviços oferecidos.

A promoção da *qualidade* na educação infantil pode ser, e em certa medida tem sido, realizada por meio de procedimentos diversos. Apresentar-se-á cada um deles separadamente, ainda que estejam intimamente relacionados entre si, influenciando-se uns aos outros. Uma das formas de promover-se a melhoria do atendimento em creches, pré-escolas e outras instituições, é pelo estabelecimento de leis. A legislação, apesar de não constituir uma garantia de que

os direitos conquistados serão respeitados, assegura a sua legitimidade e representa um primeiro e importante passo para o respeito a eles.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (lei n. 8.069-13/07/90), bem como a atual Constituição Nacional garantem a legitimidade dos direitos ao desenvolvimento sadio e à educação a crianças e adolescentes e aos serviços de atendimento às famílias trabalhadoras.

Outra maneira de promover a qualidade é por meio da fiscalização dos direitos, normas e critérios previstos por lei. No contexto brasileiro, instituições governamentais e não-governamentais têm procurado se organizar para fazer cumprir na prática os avanços do legislativo, criando os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares e elaborando projetos de intervenção. Lutar pela melhoria de condições de trabalho dos profissionais da área, tanto em relação à jornada, ao salário, como no que se refere à sua formação, auxilia também na promoção de melhoria do atendimento e da educação de crianças de zero a seis anos.

Na realidade, nossos educadores, mulheres na grande maioria, que trabalham atualmente nas instituições, não estão preparados para responder às novas demandas de qualidade. São trabalhadoras mal qualificadas, dentre as quais, muitas ainda não atingiram a formação escolar de 1º grau (em 1991, 20% dos educadores pré-escolares eram leigos — Demo, 1996). Além disso, não se constituiu ainda a tradição de promover eventos para a formação continuada, medida essencial para se galgar degraus na busca de qualidade.

Um outro e importante recurso que está intimamente relacionado não só à promoção, mas à definição de qual *qualidade* pretende-se alcançar na educação infantil, é a *avaliação*.

Algumas experiências realizadas em outros países e apresentadas no IV Seminário Latino-Americano de Educação Infantil ilustram esta relação. Edwards (1996) relata uma avaliação do impacto da educação pré-escolar no Chile, realizada e determinada pelo governo deste país. Constitui-se num estudo de amplas dimensões (cerca de sete mil crianças), com duração extensa — três anos —, o qual analisa os efeitos da educação infantil sobre a criança. Os resultados obtidos basearam-se em avaliações cognitivas, de rendimento e socioemocional das crianças. A autora concluiu que é possível fazer uma avaliação em nível nacional e que, apesar da diversidade dos serviços fornecidos, é viável compará-los entre si por meio dos instrumentos aplicados nas crianças.

Na Itália, Galardini (1996) relata duas experiências de avaliação realizadas na região Toscana. A autora defende uma visão sistêmica e ecológica de avaliação, argumentando que esta pode focalizar o microssistema (interações que se dão no grupo de crianças e educador), no mesossistema (relações existentes na creche) e o macrossistema (aspectos políticos e ideológicos).

Em uma das experiências foram abordados os aspectos organizacionais gerenciais, as características do projeto pedagógico e os recursos financeiros, considerando-se dois níveis: conjunto da realidade da cidade em que se localizava o centro de atendimento à criança e cada creche especificamente. Foram feitas observações, entrevistas (com pessoal das prefeituras e com os diretores das creches) e análise de material documental. Na segunda experiência — avaliação feita no microsistema — foi utilizada uma escala (Early Childhood Environment Rating Scale) que permite a avaliação de cada seção da escola e dá aos professores a oportunidade de objetivar procedimentos e refletir sobre o seu trabalho. A autora afirma que a avaliação possui finalidades formativas ou de promoção de melhorias e que o objetivo central é que esta seja uma ocasião que propicie ou favoreça uma auto-avaliação. A avaliação, segundo Galardini, propicia melhoramento na medida em que favorece a explicitação de linhas e práticas educativas, geralmente esfumaçadas pela rotina, e ajuda a melhorar a organização da instituição, pela racionalização de recursos. A autora enfatiza o caráter processual da avaliação e a possibilidade que ela representa de promover melhorias, sendo que deve ser entendida como um processo coletivo e dinâmico de longo prazo.

Jasán (1996) relata um projeto de investigação avaliativa realizado no México, em 1994. O modelo de avaliação empregado, denominado Modelo CIPP de Stufflebeam, compreende quatro tipos de avaliação: contexto, insumo ou entrada, processo e produto. A avaliação de *contexto* implica identificar os acertos ou problemas de um programa, além de examinar se as metas e prioridades existentes são congruentes com as necessidades as quais devem ser satisfeitas. A avaliação de *insumo* ou *entrada* identifica e avalia os métodos e as estratégias a serem desenvolvidos em um plano que sirva para alcançar os propósitos desejados. O *processo* é avaliado pela comprovação contínua da realização do plano e basicamente informa até que ponto as atividades do programa seguem ou não um bom ritmo. E, por fim, a avaliação do *produto* consiste em avaliar, interpretar e julgar os alcances de um programa. Seu principal objetivo é averiguar até que ponto o programa tem satisfeito as necessidades do grupo ao qual pretende servir. A pesquisadora cita ainda algumas ações que estão sendo desenvolvidas a partir dos resultados da avaliação, como criação de um modelo integral de capacitação, sistematização de seguimento e avaliação da operação, união interinstitucional para alcançar as metas estabelecidas, trabalho específico com técnicos para reorientar suas ações, entre outros.

Gómez (1996) relata uma experiência de avaliação da educação pré-escolar em Cuba. Esta avaliação é feita quando do ingresso das crianças no 1º grau, pela seleção de um sistema de tarefas envolvendo linguagem, motricidade fina, percepção e raciocínio numérico, o qual permite à professora e à educadora da pré-escola explorar o nível de desenvolvimento das crianças. O procedimento mostrou que as crianças que participaram de algum programa

de educação infantil obtiveram melhores resultados que aquelas que só cursaram o grau pré-escolar. A partir desses resultados, foram elaborados planos de ação visando: melhor capacitação dos professores e do pessoal que participa da orientação educativa das crianças, melhor atenção às famílias para elevar seu nível de cultura pedagógica, integração entre assessores municipais, professores e comunidade. Tais procedimentos têm por finalidade contribuir cada vez mais para o alcance de um maior desenvolvimento das crianças pré-escolares e sua preparação para a escola.

Os relatos, apesar de restritos, confirmam a idéia de que a avaliação tem emergido como fonte de preocupação em vários países. Além disso, pode-se perceber que, não obstante todas as experiências proporem-se a realizar uma avaliação, os produtos resultantes são bem diversos entre si. Enquanto no Chile e em Cuba a avaliação está centrada nas crianças, enfatizando a questão dos resultados, no México e principalmente na Itália a ênfase recai sobre o processo. Não se pode afirmar, no entanto, que isto seja um reflexo da concepção de avaliação de cada um desses países. O que tais experiências parecem ilustrar, é que o contexto socioistórico de cada país, além da concepção de avaliação, definem as características que esta terá.

A ênfase nos resultados traduz-se na avaliação do efeito que a educação infantil tem sobre as crianças. Clarke-Stewart (1992) afirma que vários estudos têm demonstrado associação entre desenvolvimento social e cognitivo das crianças e índices de qualidade em creches nos EUA, a qual se mantém durante todo o período da educação básica. Outros concluem, ainda nesta linha, que uma baixa qualidade tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento infantil (National Research Council apud Clarke-Stewart, 1992).

Haskins (1992) questiona tais dados, afirmando que não há estudos com amostras representativas, ou métodos empíricos adequados, ou ainda informações sobre o impacto da qualidade nas crianças acima de oito anos, para provar que a qualidade afeta o desenvolvimento num período a longo prazo. Ele contesta então a pressão por uma legislação mais rígida nos EUA, bem como a necessidade de se elevar o nível de qualidade das instituições de educação infantil.

Essa discussão parece ser um divisor de águas entre possíveis tipos de avaliação. Preocupar-se somente com os efeitos que a educação infantil terá sobre a criança no futuro, significa não considerá-la como um cidadão com direitos no momento presente, como um ser importante em si mesmo, mas como um "adulto em miniatura". O respeito à criança implica a garantia de boas condições de vida durante a infância. Nesse sentido, avaliar-se antes o *como* isto está ocorrendo, em vez de *no que* isto resultou (embora não desprezando o aspecto), parece ser mais condizente com a visão de criança como um ser ativo e detentor de direitos. "A vida deve ser minimamente

aceitável para as crianças, antes de elas terem qualquer consequência a longo prazo.” (Clarke-Stewart, 1992, p.122, tradução nossa)

No Brasil existem hoje, aproximadamente, 25 milhões de crianças de zero a seis anos. Apesar da dificuldade de se obter dados precisos a respeito do atendimento infantil em instituições, estima-se que apenas 30% dos quase doze milhões de crianças de quatro a seis anos estão sendo atendidas em instituições do tipo pré-escola e que em todo o país apenas 10% das crianças de zero a três anos estariam matriculadas em uma instituição do tipo creche (Campos et al., 1993; Brasil, 1994).

Bujes (1996) apresenta um perfil do atendimento da educação infantil no Brasil em redes de creches e/ou pré-escolas com administração direta e indireta (governamental e não-governamental), assinalando que a manutenção de políticas com caráter assistencial ainda predomina em nosso país. A autora comenta ainda que o serviço com esta característica “tende a acentuar a dualidade entre pobreza e riqueza”. Ademais, a tradição de relegar o atendimento de crianças, em especial aquelas vindas de famílias de baixa renda, a entidades não-governamentais, as quais se sustentam por meio de convênios com diferentes órgãos públicos, associações, instituições religiosas etc. dificulta a organização e a coordenação de políticas dos recursos materiais e humanos, resultando em serviços com qualidade freqüentemente inadequada.

Esse panorama alerta para a urgência de medidas tanto quantitativas quanto qualitativas, na promoção da qualidade na educação infantil no Brasil. Isso significa que, ao lado da necessidade de se ampliar o atendimento às crianças de zero a seis anos para suprir a crescente demanda, urge também cuidar da qualidade do atendimento já existente. Poder-se-ia questionar a real urgência de se trabalhar com a idéia de qualidade, quando condições mínimas de funcionamento não estão ainda asseguradas. É evidente que a elaboração de regulamentações, bem como a fiscalização do seu cumprimento, são medidas imprescindíveis para que a qualidade possa ser um objetivo real a ser atingido. Entretanto, as condições mínimas não garantem necessariamente um atendimento de boa qualidade, embora, como aponta Clarke-Stewart (1992), possam contribuir para uma restrição no atendimento de baixa qualidade.

## **A EXPERIÊNCIA COM O INSTRUMENTO AUSTRALIANO**

A avaliação surge, portanto, como uma forma pela qual se realiza a promoção de qualidade. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão atual sobre a definição e implantação de padrões de qualidade nos serviços de educação infantil mediante um estudo exploratório do instrumento australiano Putting Children First — Quality Improvement and Accreditation

System (Priorizando as Crianças — Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento) produzido pelo National Childcare Accreditation Council — NCAC (Conselho Nacional de Credenciamento de Creches). A escolha deste material deve-se ao fato de ele reunir, de forma bastante interessante, promoção de qualidade e avaliação, dois aspectos que, a nosso ver, devem caminhar sempre juntos.

Retomando a definição de qualidade, verifica-se que um dos principais fatores em relação a ela refere-se ao respeito pela diversidade (Moss, 1995). Cada instituição de atendimento infantil deveria, de acordo com seus objetivos e características, definir “sua” qualidade, bem como as formas de alcançá-la. Tal atitude pode, entretanto, inviabilizar o estabelecimento de padrões. Parece, pois, existir, um paradoxo entre o respeito às diferenças inerentes à realidade e à história de cada creche e a necessidade do estabelecimento de alguns critérios que norteiem o atendimento oferecido. No entanto, configura-se mais como uma falsa-questão do que um real problema.

Falar em diversidade em uma sociedade de consumo de massa é, muitas vezes, mais ilusório do que real. A possibilidade concreta de que as diferenças possam coexistir com a globalização do mundo capitalista parece estar sendo cada vez menor. Ademais, considerar e respeitar as diferentes práticas existentes na educação infantil não significa atestar a incompatibilidade entre o respeito à diversidade e a colocação de parâmetros de qualidade.

A questão que se coloca então é: em quais valores se pautar para definir o que é qualidade? Algumas necessidades infantis, como atenção individualizada, cuidado e ternura, podem ser consideradas, senão universais, comuns à nossa cultura, garantindo inclusive a sobrevivência das crianças. Fundamentando-se nessas necessidades, tem-se uma outra fonte para a decisão de quais seriam os valores básicos para uma educação infantil de qualidade: os direitos das crianças. No Brasil, a definição teve um valioso aporte com a publicação, pelo MEC, dos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos e Rosemberg, 1995). No entanto, tais necessidades, apesar de “universais”, podem ser realizadas objetivamente de diferentes maneiras, residindo aí a convivência de práticas diversificadas com a existência de padrões de qualidade.

Nesse sentido, no processo de definição da qualidade é de fundamental importância *como* e *por quem* isso é feito. Isto é necessário porque são muitos os envolvidos e os interessados na educação infantil — crianças, família, educadores, pesquisadores, governo, sociedade — cada qual com sua própria compreensão sobre qualidade e seus próprios interesses, o que equivale dizer que a restrição, a abrangência ou a combinação destes diferentes grupos vão levar a diferentes “qualidades”.

E é no processo de conceituação e avaliação da qualidade que se coloca a possibilidade de controle e de poder. Derivada de sua própria definição como



um conceito construído, dinâmico e relativo a valores e concepções, a questão da imposição e de dominação coloca-se como um aspecto fundamental na discussão. Partindo a qualidade, e as ações dela provindas, de uma determinada concepção de educação, de criança e até mesmo de mundo, as práticas geradas neste contexto poderão chocar-se com os valores e os julgamentos de outrem. Tal confronto pode ser reduzido, por exemplo, se a definição contemplar a participação dos envolvidos nesse processo, como propõem o próprio instrumento australiano e a abordagem de inclusão (em oposição à de exclusão) de Moss (1995), forma defendida pelo autor para se alcançar a qualidade.

Todavia, tendo em vista o fenômeno, é imprescindível que se explicita de forma bastante clara quais são os valores e os princípios dos quais se parte para a proposição de determinada "qualidade", em vez de assumi-la como um conceito isento e neutro. A explicitação do que está na base do que se propõe possibilita discussão e negociação, abrindo caminho para um processo de constante construção.

Sendo qualidade um conceito, como já referido anteriormente, relativo e essencialmente dinâmico, com definições específicas a espaços e contextos temporais particulares, a existência de um único paradigma é impossível. "É também um conceito dinâmico; perspectivas e definições mudam ao longo do tempo. Isto porque definições de qualidade baseiam-se em valores e crenças, necessidades e interesses." (Moss, 1995. p.5, tradução nossa).

Desta forma, não se está propondo aqui a utilização ou a cópia do sistema australiano, tal como é apresentado, para a realidade brasileira.

A história social e política vivida em cada país ou região, a raiz cultural da concepção de infância que norteia modelos de educação infantil, além do perfil demográfico-social, constituem forças poderosas impedindo a transposição pura e simples de experiências de um contexto para outro. (Rosemberg e Campos, 1994. p.8)

Pretende-se assim contribuir para a discussão em pauta sobre educação infantil, para que se possa "acreditar na possibilidade da construção de uma qualidade nossa, morena, tropical, alegre, um pouco malandra (...)" (idem).

## **O SISTEMA DE PROMOÇÃO DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO**

A demanda e a preocupação com a qualidade da educação infantil na Austrália transformou-se, em 1994, em um efetivo programa de avaliação e promoção de qualidade. Todavia, a história de implementação desse programa data de 1972, passando por várias mudanças de acordo com as gestões dos governos. No referido ano foi aprovado o "Child Care Act", que tinha por objetivo

central aumentar o número de locais de atendimento em período integral para crianças e fazer com que tivessem um custo acessível às famílias. Pela legislação, o governo financiava organizações não lucrativas para que criassem e mantivessem creches. Na década de 80, com a crescente demanda por serviços de atendimento infantil, o governo estendeu os subsídios às famílias que estivessem utilizando instituições privadas, como uma estratégia mais econômica de garantir uma ampliação do setor, sem ter que construir e implantar novos serviços públicos. Nos anos 90, a tentativa do governo de ampliar esse sistema de subsídios à esfera particular gerou protestos, pois muitos viram essa medida como uma ameaça à manutenção da qualidade dos serviços de atendimento à criança. Reivindicações de que o setor privado, ao receber dinheiro público, deveria ser fiscalizado da mesma maneira que os órgãos públicos e que um sistema nacional de qualidade deveria ser implantado, levaram, em julho de 1993, ao estabelecimento do Conselho Nacional de Credenciamento de Creches — NCAC —, a fim de implementar e administrar o credenciamento destas. O Sistema de Promoção de Qualidade e de Credenciamento começou a operar no início de 1994.

O sistema é baseado na crença de que uma creche de boa qualidade tem uma filosofia e objetivos claros que guiarão as suas práticas e que são definidos conjuntamente com os pais; aprecia e promove a individualidade de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais; considera a adequação das atividades que envolvem as crianças de acordo com as fases de desenvolvimento; estimula a relação entre os profissionais e os pais em sua complementaridade de papéis, e encoraja os pais a envolverem-se com a creche, conforme suas possibilidades.

A filosofia do sistema é a de que pais e creche devem trabalhar juntos para atingir resultados de qualidade, o que se reflete no procedimento de auto-estudo que constitui a base do processo de credenciamento, no qual é exigido que no mínimo 50% das respostas provenham dos pais.

O processo de credenciamento envolve:

- *Registro* da creche junto ao Conselho Nacional de Credenciamento de Creches — nesse estágio a creche recebe o roteiro para o auto-estudo e o caderno de respostas.
- *Auto-Estudo* — Base de todo o processo, a auto-avaliação permite julgar a qualidade dos cuidados oferecidos, pela sua comparação com os níveis de qualidade estabelecidos no Manual de Credenciamento. Cada creche estabelece um Comitê de Credenciamento que se torna responsável pelo desenvolvimento do auto-estudo, incluindo diretor, proprietário, profissionais, pais. O auto-estudo envolve uma cuidadosa avaliação de práticas, políticas, programas, funcionamento, padrões e planos para o futuro da creche.

Quando uma creche se avalia em um nível de qualidade aceitável, envia o seu auto-estudo e documentação para o NCAC e solicita a visita de um revisor externo. Se a creche, como resultado da auto-avaliação, decide que seu nível de qualidade está abaixo do estabelecido para o credenciamento, recebe apoio para desenvolver e implementar um plano de ação para melhorias, no sentido de alcançar os requisitos para o credenciamento. Geralmente as creches têm um período de doze meses para realizar as melhorias necessárias.

- *Inspeção Externa* — realizada por dois revisores designados para validar o auto-estudo da creche ou seu plano de ação, sendo comandados por um revisor externo. O revisor examina o auto-estudo da creche durante dois dias de visita e valida a avaliação do seu nível de qualidade. Nos casos necessários, os revisores darão assessoria ao plano de ação da creche. O revisor envia um relatório para o NCAC com toda a documentação relevante.
- *Recomendações pelo Mediador* — Mediadores verificam toda a documentação e recomendam ao NCAC se a creche deve ou não ser credenciada e em qual nível, ou relatar os progressos feitos em relação ao plano de ação.
- *Decisão de Credenciamento pelo NCAC* — É sempre feita com base no auto-estudo, relatório do revisor e relatório e recomendação do mediador.

O sistema é composto por 52 princípios (em anexo), cada qual definindo um aspecto particular de qualidade, divididos em quatro áreas: interações, programa, nutrição-saúde-práticas de segurança e direção da creche-desenvolvimento da equipe. Cada um dos princípios possui uma definição, a caracterização dos níveis insatisfatório, básico, boa qualidade e alta qualidade em relação àquele determinado aspecto e, para alguns, encontram-se também esclarecimentos sobre níveis de qualidade por faixa etária (bebês, crianças pequenas e pré-escolares).

É importante enfatizar que este sistema de credenciamento pressupõe um outro sistema de licenciamento e fiscalização, o qual garante condições mínimas de atendimento em creches. Essas condições mínimas envolvem regulamentações quanto a espaço, higiene, práticas de segurança, razão adulto-criança. Corresponderiam às normas recém-criadas para a autorização do funcionamento de creches nos municípios do Estado de São Paulo (Ribeirão Preto, 1996). Estes fatores, mais objetivos e já garantidos na Austrália, contribuem ou tornam possível os outros fatores (do credenciamento), os quais, por sua vez, determinam a qualidade das creches. A combinação dos dois tipos de fatores produz uma educação de boa qualidade.

## A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO NAS CRECHES

Para a realização deste trabalho, apenas exploratório, optou-se pela aplicação de apenas vinte destes 52 princípios, considerados os princípios fundamentais,

nos quais a creche deve atingir o nível Boa Qualidade, para conseguir o credenciamento. A aplicação foi feita por pós-graduandos em Psicologia envolvidos em uma disciplina sobre Promoção de Qualidade e Avaliação como parte dos trabalhos requeridos.

A avaliação foi realizada em quatro creches<sup>1</sup> de Ribeirão Preto e região: uma creche universitária, uma particular, uma municipal e uma filantrópica.

O quadro 1 sintetiza as características de cada uma das instituições que participaram do estudo.

**QUADRO 1**  
**CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES ONDE FORAM**  
**APLICADOS OS VINTE PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

Creche	Universitária	Particular	Municipal	Filantrópica
Localização	Campus Universitário	Bairro de classe média	Bairro de classe média-baixa, próximo à região central de RP	Centro de uma cidade da região de RP
Tipo de Financiamento	Financiamento público estadual/universitário	Particular e Convênio	Financiamento público municipal	Rotary Club, colaboração da prefeitura e promoções
Clientela atendida	Filhos de funcionários (70% das vagas), alunos e docentes (30 %) da Universidade	Filhos de funcionários do Hospital Universitário e alguns moradores do bairro	Filhos de moradores do bairro (90% das mães são empregadas domésticas)	Filhos de moradores do bairro (empregadas domésticas e bóias-frias)
Nível socioeconômico	Diversificado	Baixo (2 a 3 salários)	Baixo	Baixo
Faixa etária	4 meses a 6 anos e 9 meses	2 anos e 6 meses a 6 anos e 11 meses	4 meses a 4 anos	6 meses a 7 anos
Crianças	134	32	100	120
Funcionários	45*	5	22	13
Razão Educador/Criança	14/134	3/32	11/100	9/120

\* Nesta creche as educadoras revezam-se em dois turnos de 6 horas.

Observa-se que, apesar da diversidade do financiamento que mantém cada uma destas creches, considerada na sua escolha, a clientela atendida é predominantemente de nível socioeconômico baixo. As creches parecem se

1. Apesar de existir dentre as participantes uma instituição particular que é comumente chamada de "Escolinha", optamos por denominar todas as instituições deste estudo de Creche como uma forma de unificar a linguagem e desmistificar a conotação pejorativa que este termo muitas vezes assume.

diferenciar, todavia, quanto à razão adulto/criança, índice usualmente utilizado como um dos indicadores de qualidade. A creche Universitária (U) e a Municipal (M) possuem a mesma razão educador/criança — 0,11 —, que representa aproximadamente nove crianças por adulto. A seguir vem a instituição Particular (P) — 0,09 — e a menor razão — 0,07 —, ou seja, a maior quantidade de crianças por adulto, encontra-se na creche Filantrópica (F).

Em relação ao procedimento de aplicação do instrumento, houve um contato inicial com as instituições, por intermédio das coordenadoras. O critério utilizado para a formação dos grupos foi interesse (creche U) e facilidade para esse tipo de trabalho (creche M). Nas demais instituições, todas as educadoras participaram da aplicação. No total, participaram da aplicação: cinco educadoras da creche U, quatro da creche P, quatro da creche M e sete da creche F. De maneira geral, a aplicação contou com duas a três visitas, durando de cinco a seis horas.

Durante a reunião com o grupo de funcionários, foi feita uma leitura conjunta dos vinte princípios e, após cada um deles, foi proposta uma discussão sobre a compreensão dos mesmos, a situação da instituição (considerando aquele princípio), além de refletir o que de importante, aplicável, falho e/ou interessante o instrumento continha para avaliar a qualidade de atendimento. É importante ressaltar que na creche U os educadores estavam mais familiarizados com esta prática, por já existir na instituição uma proposta de avaliação. Em algumas creches, a discussão do instrumento foi realizada no final da aplicação (M e P).

Propôs-se também que a coordenadora de cada instituição fizesse uma auto-aplicação do instrumento, avaliando a instituição em que trabalha e o próprio instrumento. Somente na creche M esse procedimento não foi realizado, tendo a coordenadora respondido juntamente com as educadoras e feito apenas as considerações acerca do instrumento e da aplicação individualmente.

Além disto, requisitou-se ainda às creches que fizessem uma apreciação do material destinado aos pais (questionário dos pais), que não chegou a ser aplicado.

## **OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA**

De maneira geral, as educadoras, funcionários e coordenadores que participaram da aplicação do instrumento foram bastante cooperativos, levantando questões e tecendo vários comentários, com exceção da creche P, na qual as aplicadoras perceberam certa desmotivação por parte das educadoras, seja devido ao horário em que o trabalho fora realizado (nove horas após algumas terem começado a trabalhar), seja pela participação da coordenadora, que, nesse caso, era também uma das proprietárias da instituição. O fato pode ter

contribuído para uma certa inibição das educadoras, tendo em vista que nessa creche, foram raros os comentários feitos tanto ao instrumento como em relação ao aspecto discutido em si. No geral, as educadoras mantiveram-se silenciosas, com a coordenadora protagonizando as discussões, e no final da aplicação, apenas comentaram em relação ao instrumento que: “De um jeito ou de outro sempre ajuda...” (sic).

Nesta creche, observou-se ainda que a coordenadora e a equipe de educadoras possuíam visões diferentes em relação à qualidade, tendo a primeira feito avaliações mais críticas da creche, atribuindo mais níveis Básicos, enquanto as educadoras concentraram suas avaliações no nível Boa Qualidade. A posição da coordenadora demonstra maior preocupação com a melhoria da qualidade do atendimento. Tal divergência pode estar relacionada tanto ao fato de a coordenadora, como técnica, possuir uma formação que lhe permite um posicionamento mais crítico, quanto, pelo fato de ser proprietária, estar numa posição que a deixa mais confortável para elaborar críticas.

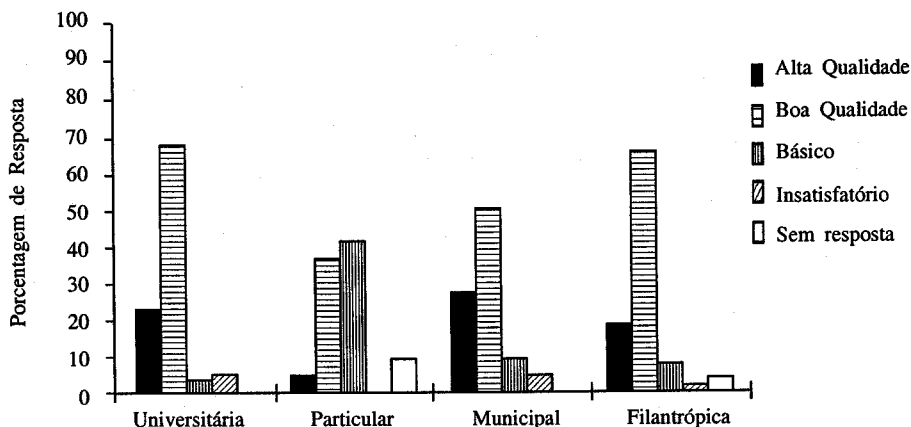
Em relação às críticas e sugestões ao instrumento notou-se algumas concordâncias. Uma ocorrência comum por ocasião da aplicação, foi a “personalização” da discussão. Em maior ou menor grau, todas as creches, apesar da proposta ser a avaliação do *instrumento* e não do trabalho realizado na creche, refletiram primeiramente sobre esse aspecto para depois falar do outro. Na creche Particular, por exemplo, além de as educadoras não terem feito nenhum comentário em relação ao instrumento (a não ser a frase citada), elas apoiavam-se sempre em experiências pontuais para comentarem os princípios. O mesmo fenômeno, porém com mais intensidade, foi observado na creche Municipal, em que as educadoras, por mais que se reiterasse o objetivo daquele trabalho, justificavam-se a todo o momento, com frases do tipo “Isso a gente não faz, mas a gente...” (sic).

Como exemplo dessa reação em avaliar o próprio trabalho, foi a resistência encontrada nas creches Municipal e Particular em aceitar níveis inferiores de qualificação. Na primeira creche citada, os educadores declaravam abertamente esta insatisfação: “É verdade, né, então tem que engolir seco...” (sic), “Tem que ter mais coisa aqui (no instrumento) pra gente não sair perdendo...!” (sic).

Foi verificada também uma dificuldade de compreensão, sobretudo nas creches Municipal e Filantrópica, o que levou muitas vezes a uma apreensão parcial do proposto no texto. Na segunda creche citada, por exemplo, já na leitura do primeiro princípio as aplicadoras perceberam, pela reação das educadoras, que elas não haviam compreendido o significado da palavra *interação*. Na creche Municipal, o princípio onze — um dos mais extensos do instrumento — causou muita dúvida e foi bastante demorado, tendo de ser lido duas vezes, explicado e discutido mais longamente para que as educadoras conseguissem comentar e responder.

Os resultados das aplicações nas quatro instituições foram resumidos no gráfico 1:

**GRÁFICO 1**  
**NÍVEIS DE QUALIDADE ATRIBUÍDOS PELAS EDUCADORAS AOS VINTE**  
**PRINCÍPIOS APLICADOS NAS QUATRO CRECHES**



Com base neste gráfico, observa-se que, no geral, o nível obtido pelas creches situou-se entre Alta e Boa Qualidade, com exceção da creche Particular que se classificou como nível Básico. Tem-se ainda que a creche que mais se atribuiu nível Alta Qualidade foi a Municipal, seguida da Universitária, Filantrópica e Particular. Já no nível Boa Qualidade, a creche Filantrópica foi a que mais obteve esta classificação, seguida, novamente, pela creche Universitária, depois pela Municipal e por fim pela creche Particular.

Este dado fica ainda mais significativo quando se observa o quadro 2 que contém as avaliações para cada princípio nas diferentes creches.

A quantidade de avaliações Alta (A) e Boa Qualidade (Q) é, de fato, bastante alta. Por isso, chamam atenção os itens nos quais foram obtidas classificações Básicas em mais de uma creche. O princípio 17, que diz respeito a registros do desenvolvimento de cada criança, por exemplo, recebeu essa avaliação em todas as creches, tanto pelas educadoras, como pela coordenadora (com exceção das educadoras da creche Filantrópica). O princípio 48, que se refere a reuniões pais/creche para avaliar o programa, recebeu, por sua vez, classificações Básicas (B) em três creches. Já o princípio 49, referente às informações sobre a filosofia da creche aos novos membros da equipe, recebeu avaliação nível Básico em duas creches e Insatisfatório nas outras duas. A outra única avaliação nível Insatisfatório foi feita no princípio 10, que se refere à comunicação verbal e escrita com as famílias, pela coordenadora da creche Particular.

**QUADRO 2**  
**AVALIAÇÕES FEITAS POR EDUCADORES E COORDENADORES DAS CRECHES**  
**ESTUDADAS SOB A ÓTICA DE VINTE PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DENTRE OS**  
**ELENCADOS NO INSTRUMENTO AUSTRALIANO**

	Universitária		Particular		Municipal*	Filantrópica	
	Ed.	Coord.	Ed.	Coord.	Ed./Coord.	Ed.	Coord.
1**	Q	Q	Q	Q	A	Q	A
2	A	Q	A	A	Q	Q	A
3	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
4	A	Q	B	B	Q	Q	Q
10	Q	Q	B	I	Q	Q	A
11	A	A	Q	B	Q	Q	A
14	Q	Q	Q	B	A	A	A
16	Q	Q	B	B	A	Q	Q
17	B	B	B	B	B	Q	B
18	Q	Q	Q	B	A	Q	Q
19	Q	Q	B	Q	Q	Q	A
20	A	Q	B	B	A	A	Q
21	A	Q	B	B	Q	B/A	Q
22	Q	Q	Q	B	Q	Q	Q
23	Q	Q	Q	B	Q	Q	Q
24	Q	B	Q	B	Q	Q	Q
34	Q	B	—	B	A	Q	Q
35	Q	Q	—	B	B	Q	Q
48	Q	B	B	B	Q	Q	B
49	I	B	B	B	I	Q	Q

\* Nesta Creche a avaliação foi feita conjuntamente por educadoras e coordenadora.

\*\* A ordem da numeração segue o material original (em anexo).

Níveis de qualidade: A= Alta Qualidade Q= Boa Qualidade B= Básico I= Insatisfatório

No tocante aos aspectos tratados pelos princípios, alguns problemas repetiram-se nas creches. Quanto à necessidade de respeito à diversidade cultural, observou-se dificuldade das educadoras em perceberem as diferenças culturais existentes em nosso país em três das quatro creches desse estudo (M, P e U). Fez-se necessária uma exemplificação por parte das aplicadoras, citando diferenças regionais, socioeconômicas, raciais, para que as educadoras considerassem o aspecto adequado ao contexto brasileiro.

Outro ponto problemático foi a necessidade de registros, objetivos e filosofia da creche por *escrito*, como propõem, por exemplo, os princípios 10, 17 e 49. A exigência da escrita como um critério de qualidade gerou polêmica na



creche Municipal, em que as educadoras questionaram bastante este requisito e a coordenadora colocou a existência de “outras prioridades”. A comunicação por escrito com os pais também foi bastante discutida, pois, segundo a coordenadora da creche Particular, os pais não lêem, ou, como no caso da creche Filantrópica, são analfabetos.

Ainda em relação aos pais, o material australiano enfatiza enormemente a participação ativa deles na creche, tanto na definição de objetivos, como na organização do programa. No entanto, este foi um dos aspectos que, ao lado da questão da escrita, mais provocou discussão. Uma das possíveis explicações para isto, conforme apontado na creche M, é que os pais possuem um outro tipo de atitude caracterizado pelo “agradecer a vaga”, apontado também pelas educadoras da creche Filantrópica. É provável que esse resultado reflita também a concepção de creche bastante fechada aos pais que ainda prevalece entre nós.

Em relação ao questionário dos pais, as creches consideraram-no muito interessante. A creche Universitária comentou que ele atende a uma antiga curiosidade de conhecer melhor o que os pais pensam sobre o trabalho. A creche Municipal acrescentou que seria uma forma de fazer com que os pais “prestassem mais atenção na creche”. Já a creche Filantrópica, sugeriu que outras formas deveriam ser pensadas, como discussões em grupo, devido ao alto número de pais analfabetos.

## **CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCUSSÃO BRASILEIRA**

A partir da experiência realizada, o instrumento australiano revelou-se como um recurso interessante em muitos aspectos, oferecendo várias possibilidades. Uma de suas principais contribuições foi a mobilização dos educadores para a reflexão sobre a creche e o trabalho nela realizado. Além disso, evidenciamos que ele promove uma sistematização da experiência, apontando para a operacionalização de algumas ações, que no dia-a-dia da creche se torna mais difícil. Ademais, o instrumento abre continuamente novas perspectivas de mudanças, ao oferecer níveis crescentes de qualidade.

Poder-se-ia argumentar que esses recursos podem ser proporcionados por diferentes instrumentos e procedimentos. Prova disso são os já citados “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos e Rosemberg, 1995) que, apesar de serem mais concisos que o material australiano, têm provocado efeitos similares aos encontrados com a experimentação do Putting Children First, no tocante à possibilidade de reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

É importante lembrar que a forma australiana de promoção de qualidade e avaliação é o resultado de um processo de 25 anos de duração. Ou seja, há

um quarto de século o governo desse país vem, de alguma forma, se preocupando com a educação infantil. A discussão sobre qualidade, mais especificamente, data aproximadamente de 1990. No Brasil, o direito à educação dos zero aos seis anos foi assegurado há apenas nove anos, pela Constituição de 1988. Já a questão da qualidade na educação infantil entrou em pauta mais recentemente, por volta de 1994.

Um fato curioso, no entanto, foram os resultados obtidos pela avaliação, os quais nos levariam a pensar que nossas creches vão “muito bem obrigado”. Infelizmente, conhecendo nossa realidade, sabe-se que não se trata bem disto. O que se passou então? Estão os educadores enganados quanto à sua percepção? Qual o motivo de instituições, que atravessam tantas dificuldades, terem se avaliado como “Boas” ou “Ótimas”?

Pode-se pensar em várias alternativas de explicação possíveis: uma tendência de autovalorização das educadoras, que resulta em uma avaliação acima do atendimento efetivamente oferecido pela creche. Tal “superestimação” pode estar também relacionada com a organização do instrumento. Seus níveis crescentes de qualificação, bem como a denominação que recebeu (Insatisfatório, Básico, Boa Qualidade e Alta Qualidade), poderiam estar colaborando para um enviesamento das respostas. Ademais, pode ter ocorrido uma confusão, ou uma mistura entre desejo e realidade, isto é, entre aquilo que realmente é feito e o que se almeja realizar.

Por outro lado, o desconhecimento das educadoras sobre questões referentes à qualidade em uma creche pode estar contribuindo para uma diminuição da exigência quanto ao trabalho por ela oferecido.

Apesar de todas essas serem alternativas possíveis, elas parecem estar situadas dentro de um contexto mais amplo. Para entender o fenômeno ocorrido, é necessário lembrar que a utilização desse instrumento na Austrália insere-se em um sistema oficial de credenciamento. Isso significa que as creches, além de receberem dinheiro do governo, possuem também toda uma rede de apoio técnico para melhorar os pontos detectados como falhos. E, mais, trata-se de um processo longo e constantemente revisado.

Nesse sentido, a utilização de um instrumento avaliativo somente poderá atingir seus propósitos se ele mesmo estiver inserido dentro de uma política efetiva de promoção de qualidade e avaliação, sem a qual quaisquer esforços resultarão insuficientes na busca de melhorias das creches brasileiras e no avanço da educação infantil em nosso país.

A necessidade de conhecimento das reais condições das creches brasileiras, para que se possa a partir daí implementar um programa de melhoria da qualidade, implica a organização de um sistema avaliativo que seja o mais

fidedigno possível. A fidedignidade, por sua vez, parece somente poder ser alcançada a partir do momento em que as creches sentirem que não sofrerão retaliações ao exporem suas dificuldades, percebendo, ao invés disto, que a avaliação à qual estão se submetendo implica uma política de apoio a elas.

A utilização do instrumento australiano também apontou dados de nossa realidade que marcam profundas diferenças entre os dois países. Não parece dever-se ao acaso o fato de terem sido a relação *creche-família* e a necessidade de materiais *escritos* os pontos mais divergentes em relação ao que o instrumento propunha. A taxa de participação dos pais proposta pelo instrumento como adequada foi considerada, pelas creches, como muito elevada. Também a comunicação com os pais conseguida por essas creches, está muito aquém do proposto. É fato que este deve ser um “ideal” a ser alcançado, contribuindo assim para a constante busca de melhoria de qualidade. Todavia, faz-se necessário entender por que são estas as principais divergências.

O motivo apontado pelas próprias creches para a baixa participação dos pais e/ou para a dificuldade na comunicação com eles, é o tipo de relação que estes estabelecem com o atendimento dos filhos. Sobretudo nas creches Municipal e Filantrópica, a relação é profundamente marcada por uma atitude de “agradecer pelo favor prestado por alguns benevolentes”, ao invés de reconhecer a garantia de um direito previsto por lei, atitude essa representativa de uma concepção assistencialista que ainda se faz sentir em boa parte das creches brasileiras. Poder-se-ia concluir com isso, que os pais não possuem consciência de seus direitos de cidadania. O comportamento dos pais deve-se à verificação de que, de fato, este não é um direito garantido. Amostra disto é o grande número de pais aguardando uma vaga nas creches, que resolva o seu problema de onde deixar os filhos para poder trabalhar.

Se por um lado isto é observado pelos educadores, por outro, percebe-se também que eles, por sua vez, acabam adotando uma postura, muitas vezes inconsciente, de superioridade em relação aos pais (Vitória, 1997). Seja por considerarem suas posturas mais adequadas que a dos pais, ou por julgarem saber mais sobre educação infantil, ou ainda por acharem a creche um espaço de desenvolvimento mais adequado do que as próprias casas das crianças, os educadores reclamam dos pais, dizendo que eles não participam da creche ou não continuam em casa o trabalho iniciado pelos educadores, ou ainda desculpam os mesmos pais pelo fato de não “terem condições”. As duas posições, embora contrárias (acusação *versus* pena), refletem, por parte dos educadores, uma postura de contraposição, numa tentativa clara e desesperada de se diferenciarem dos pais e valorizarem seu papel. Esse dado indica que a participação e a cooperação entre pais e creche, proposta pelo material australiano e aparentemente conseguida naquele país, carece ainda de muito investimento no Brasil. Considera-se que o papel da creche na educação das

crianças é complementar ao da família, sendo, portanto, a parceria com os pais fundamental no desafio da promoção da qualidade nas creches.

Outra grande divergência em relação ao instrumento australiano refere-se aos materiais *escritos*. A estranheza com que os princípios que propunham a necessidade de escrita foram recebidos demonstram o fato de que essa e, conseqüentemente, a leitura, não se configuram como um hábito, tanto para os educadores como para os pais. Nem o poderiam ser num país com elevada taxa de analfabetismo e enormes índices de fracasso e evasão escolar. A dificuldade de compreensão do material proposto ilustra também o quão distante a prática está da realidade de tais educadoras. A verificação dessa situação implica considerar, como uma medida essencial na busca de qualidade, a organização de um sistema que reúna formação continuada e avaliação. Além da formação em serviço, tal sistema deveria contemplar também algum tipo de formação complementar, como o curso supletivo, por exemplo. A formação prévia e continuada constituem requisitos básicos e essenciais para a busca da qualidade nas creches brasileiras. Um exemplo desse tipo de parceria foi a criação de um curso regular para qualificação profissional de educador infantil integrado a curso supletivo de ensino de quinta a oitava série em Minas Gerais (Fundação Carlos Chagas, 1997).

A questão da formação dos educadores coloca-se como, ao mesmo tempo, o principal recurso e obstáculo em direção à qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos. A formação desses profissionais, tanto anterior como no decorrer do exercício profissional, tem sido apontada como um dos principais aspectos para a promoção da qualidade nas creches. No entanto, ainda que a maioria (64%) dos educadores nas cinco regiões do país possua 2º grau completo, de acordo com os dados do MEC (Brasil, 1994), o que se observa nas creches é um serviço pouco qualificado (18,9% podem ser considerados leigos segundo este levantamento do MEC) e mal-remunerado. Isso coloca em questão a deficiência da formação, no curso de magistério em grande parte das vezes, que tais profissionais receberam, aumentando a necessidade e a responsabilidade da formação posterior, bem como, apontando para a urgente revisão dos currículos de formação de professores, nos quais aspectos como o desenvolvimento infantil não são sequer abordados. Ademais, esses profissionais, com uma história escolar nem sempre recheada de sucessos, têm dificuldade de ler, compreender textos e escrever. O desafio é tentar corrigir tais lacunas durante a atuação dos educadores.

Percebe-se, desta forma, que o grande problema é mesmo a educação. Mas como vencer o círculo vicioso de profissionais mal-formados — baixa qualidade? Investindo-se em educação.

A questão do investimento em educação como uma forma de garantir um lugar no futuro tem sido uma preocupação constante das grandes potências

mundiais. Desenvolvimento tecnológico e educação vêm se constituindo como uma parceria necessária nos discursos dos presidentes dos países desenvolvidos. Tal preocupação, apesar de estar refletindo mais a competição de mercado do que uma questão social, existe e tem-se revelado em ações. Nessa corrida pelo progresso, países como os Estados Unidos, por exemplo, avançam na discussão e, em vez de tratarem apenas do ensino básico, médio e superior, começam a discutir a importância dos primeiros anos de vida e conseqüentemente da educação infantil. Pesquisas desenvolvidas nesse país têm mostrado como as experiências da primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, por exemplo, pois é principalmente nesse período que vão se formar as conexões cerebrais (Rossetti, 1997).

Em nosso país é nítida e legítima a opção do governo em priorizar a educação fundamental. Entretanto, no próprio discurso oficial, a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1994). Dentro da perspectiva e considerando-se a importância crescente da educação infantil, investir nessa área representa uma coerência lógica e uma medida para enfrentar os novos desafios que o século XXI nos coloca. A postura de “vestir um santo e descobrir outro” tem-se mostrado historicamente ineficiente, impondo, a todo momento, a necessidade de se administrar os prejuízos de uma atitude emergencial. Se o problema é educação, deve-se atentar para o fato de que investir na qualidade da educação infantil é caminhar na busca de soluções.

A situação do atendimento de crianças de zero a seis anos hoje em nosso país demanda medidas tanto quantitativas como qualitativas. Isto, aliado ao fato de que creches e pré-escolas têm sido cada vez mais reivindicadas por um número crescente de famílias de diferentes camadas sociais, resulta em que as poucas creches existentes (em relação à enorme demanda) oferecem, no geral, um atendimento de baixa qualidade. Concorde-se com Demo quando, contrário à dicotomização entre quantidade e qualidade, afirma que essas “Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo” e que “*Quantidade, para qualidade, é base e condição.*” (1994). Nesse sentido, além da necessidade de construção de mais creches, é preciso que se trabalhe para a implementação de um serviço de qualidade nas já existentes, assim como nas que virão. E para que tal ocorra, é urgente a garantia de condições mínimas de funcionamento referentes à proporção adulto/criança, formação dos educadores, proposta pedagógica etc., pois, só dessa forma o “sonho” da qualidade pode tornar-se realidade.

O aumento da demanda por serviços de atendimento infantil, bem como a crescente conscientização da importância dos primeiros anos de vida, aliados às exigências que o desenvolvimento tecnológico tem colocado, tornam imprescindível um investimento sério e comprometido com a qualidade da educação infantil, se se deseja entrar para o mundo desenvolvido no século XXI.

## ANEXO

### Parte A: Interações

#### **Ai: Interações entre equipe e crianças**

- 1 — *As interações da equipe com as crianças são afetivas e amigáveis\*.*
- 2 — *A equipe trata a todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: Respeita a diversidade de formação cultural.*
- 3 — *A equipe trata todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: trata ambos os sexos sem preconceitos.*
- 4 — *A equipe usa uma abordagem positiva para orientação e disciplina.*
- 5 — *A equipe responde aos sentimentos e necessidades das crianças.*
- 6 — *A equipe inicia e mantém comunicação com as crianças e sua comunicação transmite respeito.*
- 7 — *A equipe mostra respeito pelo desenvolvimento de capacidades da criança e incentiva sua auto-estima e independência.*
- 8 — *A equipe interage com as crianças para estimular sua curiosidade e pensamento.*
- 9 — *A equipe cria uma atmosfera agradável.*

#### **Aii: Interações entre equipe e pais**

- 10 — *Há comunicação verbal e escrita com todas as famílias sobre a creche.*
- 11 — *Há um intercâmbio ativo de informações entre equipe e pais.*
- 12 — *Há um processo de orientação para novas crianças e seus pais.*
- 13 — *Os pais e outros membros da família são incentivados a participarem das atividades da creche.*

#### **Aiii: Interações na equipe**

- 14 — *A equipe se comunica bem entre si.*
- 15 — *A equipe mostra respeito por outros membros do grupo.*

---

\* Os princípios em *itálico* são os considerados Fundamentais.

## Parte B: Programa

- 16 — *O programa é planejado para refletir a filosofia e objetivos da creche.*
- 17 — *O programa incorpora as experiências de aprendizado adequadas a cada criança como indicadas pelos registros de desenvolvimento individual mantidos pela equipe.*
- 18 — *O programa dá às crianças a oportunidade de fazerem escolhas e assumirem novos desafios.*
- 19 — *O programa promove o desenvolvimento pessoal e social.*
- 20 — *O programa promove o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas.*
- 21 — *O programa promove o desenvolvimento da criatividade e consciência estética.*
- 22 — *Treino de penico e trocas de fraldas vão ao encontro das necessidades individuais e são experiências positivas.*
- 23 — *Horário de sono e trocas de roupa vão ao encontro das necessidades individuais de descanso, conforto e autonomia.*
- 24 — *Refeições são ocasiões agradáveis.*
- 25 — *O programa oferece grande variedade de experiências individuais e grupais.*
- 26 — *É planejada uma rotina diária que reflita as necessidades, habilidades e interesses das crianças.*
- 27 — *As atividades de rotina são flexíveis e adequadas ao desenvolvimento.*
- 28 — *As transições entre as atividades são suaves.*
- 29 — *O programa promove desenvolvimento intelectual.*
- 30 — *O programa promove desenvolvimento da linguagem.*
- 31 — *Há um programa equilibrado e adequado ao desenvolvimento das crianças.*
- 32 — *O programa se prepara para crianças com necessidades especiais.*
- 33 — *O programa é regularmente avaliado baseado nos objetivos estabelecidos.*

### **Parte C: Nutrição, Saúde e Práticas de Segurança**

- 34 — *A equipe está atenta à saúde e bem-estar de cada criança.*
- 35 — *A equipe tenta assegurar-se de que as crianças estejam adequadamente vestidas para brincadeiras ao ar livre, em ambientes fechados e para o sono.*
- 36 — *A alimentação segue necessidades nutricionais diárias e são culturalmente adequadas.*
- 37 — *Refeições promovem hábitos nutricionais saudáveis.*
- 38 — *Os alimentos são preparados e armazenados higienicamente.*
- 39 — *A equipe é fiel a princípios de higiene o que reduz a propagação de doenças infecciosas.*
- 40 — *A equipe incentiva as crianças a seguirem regras simples de higiene.*
- 41 — *Os produtos potencialmente perigosos são inacessíveis às crianças.*
- 42 — *As instalações e equipamentos são seguros e higiênicos.*
- 43 — *A creche mantém um registro de vacinas das crianças.*
- 44 — *A creche tem escritas as políticas de higiene, médicas, de emergência e procedimentos em caso de acidentes.*
- 45 — *A equipe é familiarizada com procedimentos médicos, de emergência e em casos de acidentes.*
- 46 — *A equipe supervisiona as crianças o tempo todo.*
- 47 — *Informações sobre saúde e outros assuntos relacionados estão prontamente disponíveis à equipe.*

### **Parte D: Direção da creche e desenvolvimento da equipe**

- 48 — *A equipe e pais estão atentos ao programa e o avaliam juntos.*
- 49 — *Os novos membros da equipe são informados sobre a filosofia e objetivos da creche.*
- 50 — *A creche oferece oportunidades regulares de aprendizado e treinamento à equipe.*
- 51 — *O rodízio da equipe é organizado de forma a oferecer continuidade no cuidado às crianças.*



52 — Informações sobre a direção da creche estão prontamente disponíveis à equipe e aos pais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: COEDI, 1994.
- BUJES, M. I. E. Caracterização do atendimento e prioridades em educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, II. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CAMPOS, M. M., HADDAD, L., ROSEMBERG, F. Educação Infantil: creches e pré-escolas. In: CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA. *Pensando nossa cidadania: proposta para uma legislação não-discriminativa*. Brasília: C FEMEA, 1993.
- CLARKE-STEWART, A. Consequences of child care: one more time; a rejoinder. In: BOOTH, A (ed.). *Child care in the 1990s: trends and consequences*. New Jersey: LEA, 1992.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Formação do profissional infantil: alguns desafios do ponto de vista formativo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, II. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- EDWARDS, M. Experiências de avaliação de programas: qualidade, custo, benefício. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, IV. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS et al. *Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro; Associação Movimento de Educação Popular Paulo Englert, 1997.
- GALARDINI, A. Avaliação da qualidade no atendimento à infância. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, IV. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- GÓMEZ, A. M. S. Experiências de avaliação dos resultados de pesquisas e avaliações na formulação de políticas, projetos e programas e seu

- financiamento. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, IV. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- HASKINS, R. Is anything more important than day-care? In: BOOTH, A (ed.). *Child care in the 1990s: trends and consequences*. New Jersey: LEA, 1992.
- JASÁN, H. Experiências de avaliação de programas: qualidade, custo, benefício. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, IV. Brasília: MEC/OEA, 1996.
- MAYNARD, R., MCGINNIS, E. Policies to enhance access to high-quality child care. In: BOOTH, A (ed.). *Child care in the 1990s: trends and consequences*. New Jersey: LEA, 1992.
- MOSS, P. Defining objectives in early childhood services. Paris, 1995. (mimeo.) [Apres. ao 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, 1995].
- NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL. *Putting children first: quality improvement and accreditation system*. Sydney, 1993. (Handbook)
- NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL. *Quality improvement and accreditation system*. Sydney, 1994. (Workbook)
- RIBEIRÃO PRETO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 01, 31/08/1996. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil, no sistema de ensino na cidade de Ribeirão Preto. *Diário Oficial do Município*, Ribeirão Preto, p.12, 23 out. 1996.
- ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M. (orgs.). *Creches e pré-escola no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994.
- ROSSETTI-Ferreira, M. C. Ciência do cérebro altera visão do ensino. *Folha de S. Paulo*, 21 abr. 1997. Caderno 3, p.10.
- VITÓRIA, T. *Representações de educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche*. São Paulo, 1997. Dissert. (mestr.) FMRP-USP