

## TEMA EM DESTAQUE

# O USO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THELMA HARMS

TRADUÇÃO AKEMI KAMIMURA

REVISÃO TÉCNICA BEATRIZ ABUCHAIM

**RESUMO**

*Embora a ECERS tenha sido amplamente utilizada para orientar a melhoria de programas de educação infantil, relativamente pouco tem sido relatado sobre sua aplicação prática. Este artigo explora as qualidades que tornaram a ECERS útil em programas que atendem crianças de diferentes culturas e origem socioeconômica nos Estados Unidos e em outros países. A ECERS inclui indicadores para avaliar as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: proteção da saúde e segurança, apoio e orientação para desenvolvimento social/emocional e estímulos de linguagem e desenvolvimento cognitivo. A escala é usada em diferentes países, culturas e idiomas, utilizando diferentes currículos, com apenas pequenos ajustes. A fim de assegurar a comparabilidade estão disponíveis materiais de treinamento, protocolos para prática de campo e requisitos para traduções. São descritos o uso das escalas na Quality Rating and Improvement Systems nos Estados Unidos, assim como sua utilização internacional generalizada.*

MELHORIA DE PROGRAMA • AVALIAÇÃO DE QUALIDADE • ECERS •  
PROGRAMAS PRÉ-ESCOLARES

# THE USE OF ENVIRONMENT RATING SCALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## ABSTRACT

*Although the ECERS has been widely used to guide program improvement, relatively little has been reported about this practical application. This paper explores the qualities that have made ECERS useful in the USA and other countries in programs serving children from different cultures and socio/economic backgrounds. The ECERS includes indicators to assess the three basic needs common to all children: protection of health and safety, support and guidance for social/emotional development and stimulation of language and cognitive development. It is used in different countries, cultures, and languages, using different curricula, with only minor adjustments. Training materials, protocols for field practice and requirements for translations to assure comparability are available. Use of the scales in the Quality Rating and Improvement Systems in the USA, as well as widespread international use are described.*

PROGRAM IMPROVEMENT • QUALITY ASSESSMENT • ECERS •  
PRESCHOOL PROGRAMS

# EL USO DE ESCALAS DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

## RESUMEN

*Aunque a menudo se ha utilizado la ECERS para orientar la mejora de programas de educación infantil, relativamente poco ha sido relatado sobre su aplicación práctica. Este artículo explora las calidades que hicieron que la ECERS fuera útil en programas que atienden a niños de diferentes culturas y origen socioeconómico en Estados Unidos y otros países. La ECERS incluye indicadores para evaluar las tres necesidades básicas comunes a todos los niños: protección de la salud y seguridad, apoyo e orientación para el desarrollo social/emocional y estímulos de lenguaje y desarrollo cognitivo. Se aplica la escala en distintos países, culturas e idiomas, utilizando diferentes currículos, con tan sólo pequeños ajustes. A fin de asegurar la comparabilidad se encuentra disponible material para capacitación, protocolos para práctica de campo y requisitos para traducciones. Se describe el uso de las escalas en Quality Rating and Improvement Systems de Estados Unidos, así como su utilización internacional generalizada.*

MEJORA DEL PROGRAMA • EVALUACIÓN DE CALIDAD • ECERS •  
PROGRAMAS PARA PREESCUOLA

**E**MBORA O USO EM PESQUISA DAS ESCALAS DE avaliação de ambientes (ECERS, ITERS, FCCERS e SACERS) esteja bem documentado na literatura, relativamente pouco do que se tem escrito sobre o uso dessas escalas nos diversos esforços de melhoria da educação infantil nos Estados Unidos e no exterior encontra-se disponível. Meu objetivo, neste artigo, é analisar como a lógica e a estrutura das Escalas de Avaliação de Ambientes, juntamente com vários programas de treinamento e outros materiais de apoio, contribuem para a atual abordagem multidimensional para melhoria da qualidade das instituições educacionais nos Estados Unidos, em particular quanto ao *Quality Rating and Improvement Systems*, assim como para o uso generalizado das escalas em esforços internacionais de melhoria do atendimento no Canadá, América do Sul, Europa, Ásia, África e Oriente Médio.

## ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

As décadas de 1960 e 1970 foram muito ativas nos esforços de melhoria das instituições de educação infantil nos Estados Unidos. Investimentos tanto do governo como de 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. Duas abordagens principais foram utilizadas para definir a qualidade do programa: uma

partiu da comparação de “características estruturais”, como a proporção entre equipe e criança, tamanho total do grupo e formação de professores – questões que são reguladas no âmbito de cada estado e, portanto, muito diferentes entre si; a outra partiu da observação e descrição de práticas educacionais, como conteúdo curricular, interação entre professor e criança e envolvimento dos pais.

Diversos instrumentos de avaliação da qualidade foram desenvolvidos, cada um projetado para ser usado por um programa específico. O principal objetivo desses instrumentos era medir em que grau cada turma financiada atingia os objetivos particulares de seu programa específico. Portanto, nenhum desses instrumentos poderia ser usado para mensurar a qualidade entre diferentes programas. Apesar de certo interesse na confiabilidade e validade dos dados, predominou o formato de lista “sim/não” e com pouco tempo ou atenção possível. Em contraste, a escala *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980) utilizou uma abordagem que se diferencia das anteriores em vários aspectos. A ECERS foi elaborada para ser usada 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”.

Para traçar a origem da ECERS, é preciso voltar a 1975, quando cheguei ao Centro de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham – FPG –, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, para chefiar uma nova Divisão de Desenvolvimento. Nos 15 anos anteriores, tinha sido Professora Chefe do Programa de Pré-Escola do Centro de Estudo da Infância Harold E. Jones, da Universidade da Califórnia, em Berkeley. No novo cargo, pude me aprofundar nas duas questões que me interessavam: a inovação curricular e a avaliação de programas. Em 1977, o Centro FPG publicou um livro de minha autoria em colaboração com Lee Cross, diretor do Programa de Cuidados Infantis, intitulado *Environmental provisions in day care* (HARMS; CROSS, 1977). Esse livro introduziu nove páginas de um “Inventário do Ambiente de Cuidado Infantil”, que foi projetado para ser autoadministrado pelo diretor e pela equipe de uma escola, a fim de identificar os pontos fortes e fracos da turma ou sala de aula. Em vez de se concentrar em um currículo específico ou em metas da instituição, esse instrumento foi projetado para observar em que medida uma turma conseguia atingir as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: proteção de sua segurança e saúde; apoio e orientação para seu desenvolvimento social/emocional; e estímulos de linguagem e desenvolvimento de conceitos por meio de atividades apropriadas. Richard M. Clifford, meu colega do FPG, reconheceu que essa nova abordagem tinha potencial para ser transformada em um instrumento amplamente aplicável de avaliação da qualidade da educação infantil, e começamos, então, a trabalhar juntos.

Em 1978, o Centro publicou uma versão da nossa pesquisa *Day care environment rating scale* – DCERS (HARMS; CLIFFORD, 1978). A DCERS continha os elementos básicos que foram refinados e desenvolvidos em todas as Escalas de Avaliação de Ambientes posteriores. Em vez de uma lista de verificação, utilizou-se uma escala *Likert* com quatro níveis de qualidade para proporcionar uma abordagem gradual mais refinada para avaliação da qualidade: (1) inadequado, (2) mínimo, (3) bom e (4) excelente. Era uma escala abrangente, que incluía itens para observar até que ponto as três necessidades básicas das crianças – acima referidas – estavam sendo atendidas em uma sala de aula. Ela continha itens de observação do ambiente físico interior e exterior, do ambiente interpessoal entre equipe e crianças e da provisão de materiais e atividades para melhorar a linguagem e desenvolvimento cognitivo. A DCERS foi implementada com a participação entusiasmada de profissionais da área e seus supervisores em 100 municípios da Carolina do Norte, que deram retorno dos itens testados enquanto eles estavam sendo desenvolvidos. No entanto, julgamos que eram necessários mais testes de campo e algumas melhorias antes da publicação nacional. Durante os dois anos seguintes, os instrumentos foram testados e revisados; a escala *Likert* foi ampliada de quatro pontos para um formato de sete pontos, adicionando-se uma pontuação média entre os níveis de qualidade dos itens. A escala foi concebida para ser utilizada na avaliação de todos os tipos de programas de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos.

Em 1980, foi publicada e distribuída nacionalmente a versão original da *Early childhood environment rating scale* – ECERS (HARMS; CLIFFORD, 1980). Essa versão foi amplamente utilizada tanto para pesquisa quanto para melhoria de programas, em escolas para bebês e crianças pequenas até a pré-escola. A ECERS tornou-se a definição *de facto* 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 valiosa para fazer as alterações necessárias.

Uma grande revisão da ECERS foi realizada em 1998, com a participação de Debby Cryer, que tinha um longo envolvimento no trabalho com essa escola. A ECERS-R manteve a orientação abrangente da ECERS original, mas incluiu importantes melhorias de formato que possibilitaram uma discriminação da qualidade mais refinada, tais 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. A versão revisada e atualmente utilizada da ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2005) incorporou extensas notas explicativas para os itens de 1998 (Quadro 1).

**QUADRO 1**  
**ITEM DE AMOSTRA DE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING**  
**SCALE - REVISED, UPDATED EDITION**

	INADEQUADO	MÍNIMO	BOM	EXCELENTE
	1	2	3	4
<p><b>1.1</b> Nenhuma atividade é utilizada pela equipe com as crianças que as encoraje a se comunicar (ex.: não há conversas acerca dos desenhos realizados; não se contam histórias; ideias não são compartilhadas no período das atividades em grande grupo; não se brinca com gestos; não se cantam músicas).</p> <p><b>1.2</b> Há muito poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem.*</p>	<p><b>3.1</b> A equipe desenvolve algumas atividades que estimulam a comunicação.*</p> <p><b>3.2</b> Há alguns materiais acessíveis destinados a estimular a comunicação.*</p> <p><b>3.3</b> As atividades de comunicação geralmente são apropriadas às crianças do grupo.*</p>	<p><b>5.1</b> As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo (ex.: uma criança conta uma história sobre uma pintura; um grupo pequeno de crianças discute uma ida a uma loja).</p> <p><b>5.2</b> Materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse (ex.: pequenos animais e pequenos bonecos na área dos blocos; fantoches na área dos livros; brinquedos para o jogo dramático dentro e fora da classe).</p>	<p><b>7.1</b> Durante as atividades de comunicação, os adultos mantêm o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades da criança (ex.: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada).</p> <p><b>7.2</b> Os adultos relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (ex.: escrevem o que a criança diz e leem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais).* <input type="checkbox"/></p>	
NOTAS DO/A PESQUISADOR/A				

* NOTAS DE ESCLARECIMENTO	☑ PERGUNTAS	RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A
<p>Item 16. Crianças de idades e habilidades diferentes ou aquelas que falam uma língua materna que não é a língua falada na sala necessitam de métodos diferentes para estimular as crianças a se comunicarem. Devem ser incluídas atividades adequadas para as crianças que falam uma língua materna diferente, ou para as que necessitam de métodos de comunicação alternativos, tais como linguagem de sinais ou o uso de meios que facilitem a comunicação.</p> <p>1.2 Materiais para encorajar a linguagem expressiva incluem telefones de brinquedo, fantoches, contação de histórias que utilize recursos adequados como imagens, fantoches e fantocho de dedo, bonecas e adereços para brincadeira de faz de conta, pequenas figuras e animais; quadros de comunicação e outros recursos para apoiar crianças com deficiência. Marque "Sim" se quase nenhum material estiver acessível para as crianças usarem, ou se a acessibilidade aos materiais for limitada a uma parte muito curta do dia, de modo que as crianças raramente tenham chance de usar os materiais.</p> <p>3.1 As atividades que são usadas pela equipe para estimular as crianças a se comunicarem requer que a equipe aja no sentido de fazer a criança se comunicar. Durante a</p>	<p>7.2 Você faz alguma coisa para ajudar as crianças a perceber que o que elas dizem pode ser escrito e lido por outras pessoas? Por favor, dê alguns exemplos.</p>	<p>brincadeira livre, por exemplo, o(a) professor(a) pode pedir à criança que fale sobre o que ele ou ela está fazendo. Durante a rodinha, brincadeiras com gestos, músicas, brincadeiras com rimas, ou ajudar a contar uma história poderiam contabilizar a favor deste indicador.</p> <p>3.2 Para pontuar, os materiais devem estar acessíveis por pelo menos 1 hora por dia em um programa de 8 horas ou mais. Para programas que funcionam menos que 8 horas, veja a tabela na "Explicação dos Termos Usados ao longo da Escala" para determinar a quantidade de tempo necessária.</p> <p>3.3 Músicas, poemas e/ou cantos, com conteúdo violento, sexual ou culturalmente tendencioso são considerados inapropriados. Marque "Não" para este indicador se algum dos materiais citados estiver em uso.</p> <p>7.2 Não pontue no caso de etiquetas com palavras e figuras nas prateleiras ou no caso de etiquetas colocadas em outros objetos da sala. Se a equipe somente escreve o nome das crianças nos seus trabalhos, também não pontue o indicador, mesmo no caso em que a equipe leia o nome para as crianças ao escrevê-lo. (Para exemplos sobre a ligação entre falar e escrever, veja <i>All about the ECERS-R</i>, página165-167).</p>

Fonte: Harms; Clifford; Cryer, 2005.

Entre 1989 e 1998, foram desenvolvidas e publicadas outras Escalas de avaliação de ambientes para diferentes grupos etários e/ou para diferentes configurações de educação infantil. A *Family day care rating scale* – FDCRS (HARMS; CLIFFORD, 1989) foi concebida para uso em creches domiciliares que, muitas vezes, atendem a uma ampla faixa etária, desde bebês até crianças em idade escolar. Posteriormente, a FDCRS foi amplamente revisada e publicada como *Family child care environment rating scale* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2007).

Em 1990, foi publicada a *Infant/toddler environment rating scale* – ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990). A ITERS foi desenvolvida para uso em programas para bebês e crianças pequenas, desde o nascimento até 2 anos e meio de idade, que se tornaram mais numerosas nos Estados Unidos durante a década de 1980. Essa escala foi completamente revisada e publicada como *Infant/toddler environment rating scale: revised and updated* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2002; 2006).

Em 1996, foi desenvolvida e publicada a quarta escala, *The School-Age care environment rating scale* (HARMS; JACOBS; WHITE, 1996), para avaliar a qualidade dos cuidados prestados a crianças em idade escolar, de 5 a 12 anos de idade, durante o período fora da escola (por exemplo, antes e depois da escola, durante as férias e durante o seu trimestre livre, considerando a programação trimestral da escola, em vez do semestre).

As quatro escalas de avaliação de ambientes usam o mesmo formato de sete pontos da escala *Likert* e o mesmo sistema de pontuação com itens organizados nas mesmas 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 particular. As quatro Escalas de Avaliação de Ambientes são instrumentos de observação e requerem uma observação em sala de aula por pelo menos três horas, seguida de uma pequena entrevista com o professor sobre os indicadores que não são fáceis de observar, tais como materiais adicionais guardados.

**QUADRO 2**  
**REPRODUZIDO DE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE:**  
**REVISED UPDATED VERSION**

VISÃO GERAL DAS SUBESCALAS E ITENS DA ECERS-R	
<p><b>Espaço e Mobiliário</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espaço interno</li> <li>2. Móveis para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem</li> <li>3. Móveis para relaxamento e conforto</li> <li>4. Organização da sala para atividades</li> <li>5. Espaço para privacidade</li> <li>6. Exposição de materiais para as crianças</li> <li>7. Espaço para motricidade ampla</li> <li>8. Equipamentos de motricidade ampla</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>23. Areia/Água</li> <li>24. Brincadeira de faz de conta</li> <li>25. Natureza/Ciências</li> <li>26. Matemática/Número</li> <li>27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores</li> <li>28. Promoção da aceitação da diversidade</li> </ol>
<p><b>Rotinas de cuidado pessoal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Chegada/Saída</li> <li>10. Refeições/Merendas</li> <li>11. Sono/Descanso</li> <li>12. Troca de fraldas/Usos do banheiro</li> <li>13. Práticas de saúde</li> <li>14. Práticas de segurança</li> </ol>	<p><b>Interação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>29. Supervisão das atividades de motricidade ampla</li> <li>30. Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla)</li> <li>31. Disciplina</li> <li>32. Interações equipe-criança</li> <li>33. Interação entre as crianças</li> </ol>
<p><b>Linguagem e Raciocínio</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Livros e imagens</li> <li>16. Estimulando as crianças a se comunicarem</li> <li>17. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio</li> <li>18. Uso informal da linguagem</li> </ol>	<p><b>Estrutura do programa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>34. Programação diária</li> <li>35. Atividade livre</li> <li>36. Atividades em grupo</li> <li>37. Provisões para as crianças com deficiência</li> </ol>
<p><b>Atividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Motora fina</li> <li>20. Arte</li> <li>21. Música e movimento</li> <li>22. Blocos</li> </ol>	<p><b>Pais e Equipe</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>38. Estratégias para o envolvimento dos pais</li> <li>39. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe</li> <li>40. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe</li> <li>41. Interação e cooperação entre a equipe</li> <li>42. Supervisão e avaliação da equipe</li> <li>43. Oportunidades para o crescimento profissional</li> </ol>

Fonte: Harms; Clifford; Cryer, 2005 (Tradução para o português de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim).

## FORMAÇÃO QUE COMBINA MATERIAIS IMPRESSOS E RECURSOS DE MÍDIA COM OBSERVAÇÃO IN LOCO

Tendo em vista que as Escalas de Avaliação de Ambientes são instrumentos baseados em observação, desenvolvemos uma série de materiais introdutórios impressos e recursos de mídia para preparar os usuários da escala, assim como procedimentos para orientar observações das práticas em salas de aula reais. Há pacotes de treinamento em versão impressa e DVD para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R (HARMS; CRYER, 2006a, 2006b, 2007), e um panfleto impresso de treinamento para SACERS, produzido por mim. Há também cursos *on-line* de treinamento introdutório para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R. Após a conclusão desses cursos *on-line*, os participantes recebem um Certificado de Conclusão e de Crédito de Educação Continuada das faculdades parceiras e de outras instituições de ensino superior. Os pacotes impressos/DVD e cursos *on-line*

contêm informações sobre a lógica subjacente às Escalas de Avaliação de Ambientes e instruções sobre o sistema de pontuação, assim como trechos filmados em instituições reais para a prática de pontuação.

Participar de observações em pequenos grupos, cada um supervisionado por um avaliador certificado e confiável, é essencial para quem esteja se preparando para coletar dados para pesquisa ou realizando uma avaliação oficial para verificar a pontuação exigida, assim como para especialistas técnicos que aconselham os profissionais sobre aprimoramento de instituições e instrutores que treinam professores em faculdades e outras instituições preparatórias. Algumas observações práticas também são valiosas para diretores e equipe de escolas que utilizarão as escalas de avaliação de ambientes para autoavaliação, a fim de melhorar seu próprio programa.

Não apenas o treinamento para o nível desejado de confiabilidade é necessário para avaliadores cujas pontuações são usadas para pesquisa e avaliações de classificatórias (por exemplo, as necessárias para pagamento adicional com base em índice de qualidade), como também verificações periódicas de confiabilidade são exigidas para assegurar que as escalas continuem a ser utilizadas com precisão. Essas verificações de confiabilidade devem ser feitas por usuários de escala confiáveis e certificados. Nos Estados Unidos, muitos estados têm um profissional que é responsável por verificar a confiabilidade dos outros avaliadores do programa em seu estado, e geralmente sua própria confiabilidade é verificada, ao menos anualmente, pelos autores e seus associados. Assegurar a precisão e consistência no uso de um instrumento de avaliação é essencial para que os dados sejam significativos como uma base para melhoria do programa.

Além de materiais de treinamento introdutório impressos, em mídia e *on-line*, há livros abrangentes sobre ECERS-R e ITERS-R que explicam cada conceito e palavra-chave, usando tanto descrições verbais como fotografias. Essas publicações, *All about the ECERS-R* (CRYER; HARMS; RILEY, 2003) e *All about the ITERS-R* (CRYER; HARMS; RILEY, 2004), foram desenvolvidas para ajudar a estabelecer e manter a confiabilidade entre examinadores. Como uma extensão dos livros *All about*, Debby Cryer, Cathy Riley e Tracy Link vêm desenvolvendo cursos avançados e aprofundados para pessoas que concluíram o treinamento introdutório e tiveram alguma prática usando as escalas em salas de aula reais, e que buscam uma formação mais específica sobre a forma de aplicar as escalas para a melhoria do programa. Esses cursos de aprofundamento são especialmente úteis para assessores técnicos e formadores de professores e avaliadores, cujas pontuações são utilizadas em pesquisas e/ou outras avaliações classificatórias.

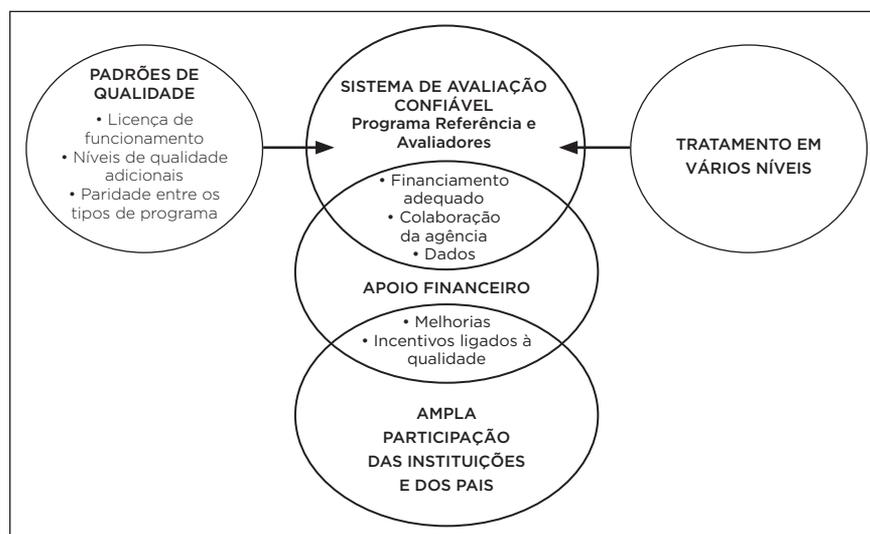
Uma vez que cada observação é potencialmente uma situação nova e possivelmente desafiadora, uma comunicação aberta entre

usuários da escala e seus autores ajuda a manter as escalas significativas e responsivas. Os autores e seus colaboradores mantêm um endereço de *e-mail* para questões sobre o campo, bem como um *site* para fornecer materiais e informações adicionais (ver Referências sobre *e-mail* e *site*).

## **QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEMS - QRIS: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL PARA MELHORIA DA QUALIDADE**

Após muitos anos de direcionamento de esforços para a melhoria das instituições para uma determinada população, habilidade acadêmica ou currículo, um amplo programa de âmbito estadual para melhoria de qualidade, chamado *Quality Rating and Improvement System - QRIS* -, está ganhando popularidade nos Estados Unidos. Existem hoje cerca de 25 estados que estão implementando tal programa, e a maioria dos outros está em estágios de desenvolvimento do QRIS. Dado que o QRIS é executado pelos estados individualmente, os requisitos variam um pouco conforme cada um. Geralmente, todas as instituições licenciadas são elegíveis e a participação no programa é voluntária. Incentivos de vários tipos são oferecidos para estimular a participação, incluindo o financiamento de melhorias necessárias, certificados de reconhecimento, formação gratuita, assessoria técnica no local e, em alguns casos, recursos mais elevados para as instituições com maior pontuação de qualidade. Uma vez que os programas educação infantil nos Estados Unidos são amplamente regulamentados pelos estados, a proposta do QRIS é uma promessa de estímulo à melhoria de políticas públicas que resultem em maior qualidade.

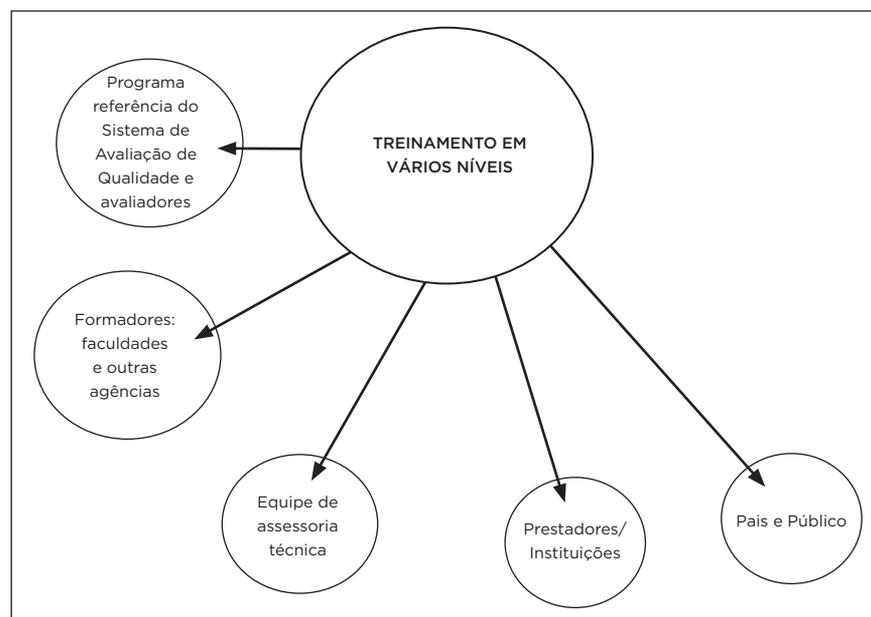
**FIGURA 1**  
**COMPONENTES DE UM EFICAZ QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEM**



Fonte: Elaboração da autora.

Como ilustra a Figura 1, para funcionar de forma eficaz, o QRIS exige três componentes principais: um sistema de avaliação confiável com um profissional-chave bem treinado e avaliadores qualificados; uma ampla participação das instituições com o apoio dos pais e do público; e o apoio financeiro para executar o sistema, incluindo o financiamento adequado para o sistema de avaliação e incentivos para as instituições participantes. Há também dois insumos/*inputs* principais necessários para estabelecer e manter o sistema de avaliação: treinamento em vários níveis para todos os diferentes participantes do sistema e estabelecimento de padrões de qualidade relevantes para a participação no sistema.

**FIGURA 2**  
EXAMINANDO O COMPONENTE DE TREINAMENTO

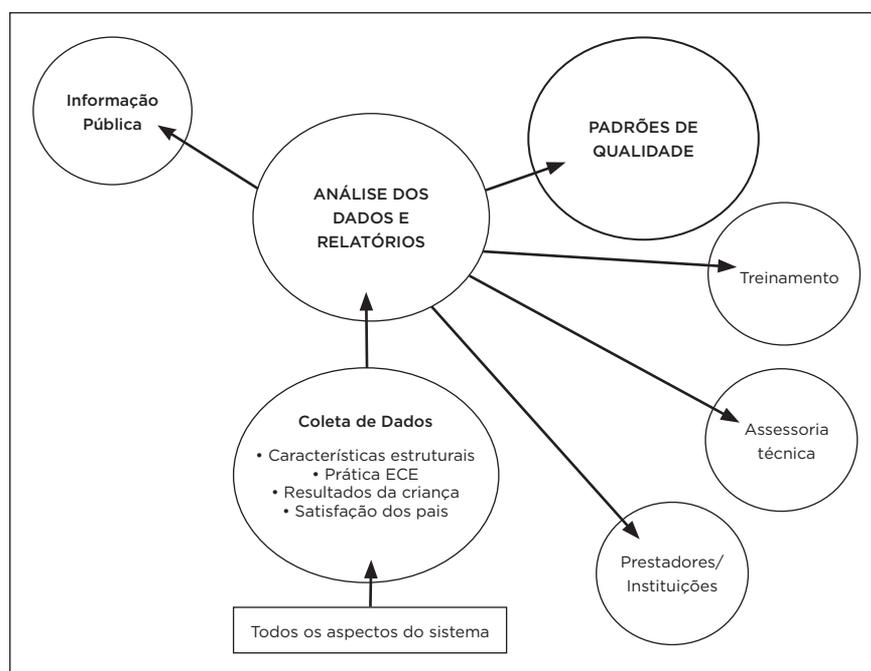


Fonte: Elaboração da autora.

Quando se examina a importância do treinamento em vários níveis (ver Figura 2), descobre-se que é necessária uma formação de intensidade variável, utilizando diferentes meios de comunicação. Os pais e o público em geral devem ser convencidos de que o custo do novo sistema é justificado pelos efeitos positivos de curto e longo prazo de pré-escolas de alta qualidade para as crianças. Assim, os resultados da pesquisa deverão ser apresentados de forma clara para conhecimento geral. Instituições de educação infantil precisarão de um treinamento introdutório para que conheçam o conteúdo dos instrumentos de avaliação e possam, então, fazer as possíveis mudanças necessárias, com a ajuda de assessoria técnica, treinamento adicional e recursos de financiamento disponíveis. Treinamento mais intenso sobre os instrumentos de avaliação é exigido para assessores técnicos, assim como familiaridade com

os vários recursos comunitários disponíveis para ajudar as instituições de educação infantil. Formadores de professores precisam entender plenamente os instrumentos para que possam incluí-los em seus cursos. O profissional-chave e os avaliadores precisarão do nível mais intenso de treinamento para que suas avaliações sejam feitas de forma confiável; caso contrário, o sistema não terá credibilidade. Os autores das Escalas de Avaliação de Ambientes recomendam que os profissionais-chave sejam treinados para que alcancem e mantenham um nível de confiabilidade entre examinadores em torno de 90%, e entre os avaliadores, em torno de 85%.

**FIGURA 3**  
**ANÁLISE DE PADRÕES DE QUALIDADE**

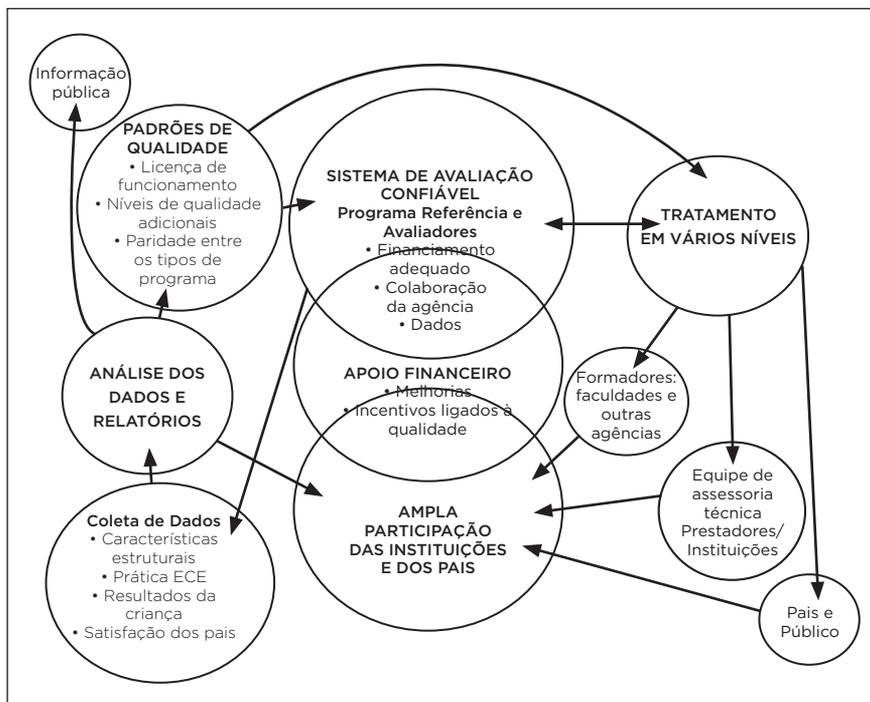


Fonte: Elaboração da autora.

Outro insumo principal para um QRIS eficaz são os padrões de qualidade exigidos dos programas participantes em vários níveis. Na Figura 3, observa-se que os dados devem ser coletados de todos os aspectos do sistema, incluindo: características estruturais, tais como proporção adulto-criança e formação de professores; observações das práticas de sala de aula; desempenho da criança; e satisfação dos pais em relação às instituições. Todos esses dados são necessários para que se tenha uma imagem clara sobre como o programa está sendo executado. Os dados não têm utilidade a menos que sejam devidamente analisados e relatados em termos compreensíveis para o público, por um lado, e, igualmente importante, para a agência que define os padrões de qualidade. Os padrões de qualidade terão de ser refinados e ajustados tão logo o programa QRIS comece a mostrar resultados. Os dados também

precisam ser examinados para quaisquer implicações de treinamento, de modo que os aspectos do programa que não estejam atingindo alguma melhoria possam contar com financiamento adicional ou uma formação mais intensiva. Portanto, um QRIS responsivo deve ter provisão adequada para oportuna análise e comunicação dos dados coletados a partir de todos os aspectos do programa. Alguns estados americanos adotaram um sistema informatizado disponível para a coleta de dados de Escalas de avaliação de ambientes, e para a produção de análises oportunas e relatórios compreensíveis e interessantes (Disponível em: <http://www.ersdata.com/>).

**FIGURA 4**  
**COMPONENTES DE UM EFICAZ QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEM**

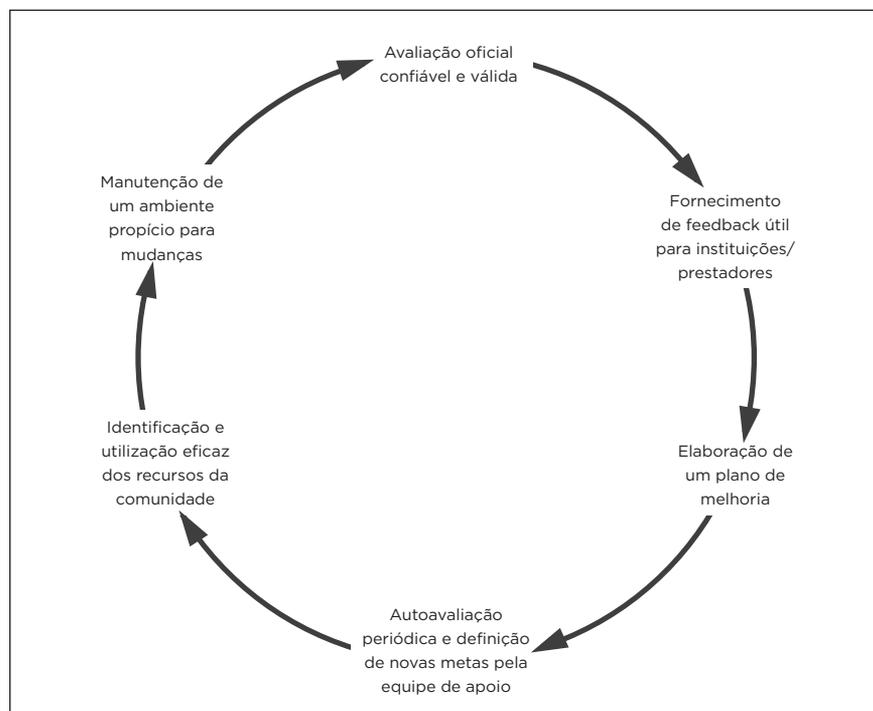


Fonte: Elaboração da autora.

O QRIS é um sistema complexo que exige que todos os aspectos sejam informados e respondam uns aos outros (ver Figura 4). Os componentes de um QRIS eficaz devem trabalhar em conjunto para alcançar mudanças sustentáveis em termos de qualidade de programas de educação infantil. Em cada um dos estados, exige-se a cooperação entre vários órgãos encarregados de diversos aspectos de programas de educação infantil. A tarefa é difícil porque, na maioria dos estados, as agências têm uma abrangência desenvolvida sem planejamento, e as barreiras territoriais entre si muitas vezes são difíceis de superar.

## UM OLHAR MAIS ATENTO SOBRE O CICLO DE MELHORIA DO PROGRAMA QRIS

FIGURA 5  
O CICLO DE MELHORIA DE QRIS



Fonte: Elaboração da autora.

A dinâmica do processo de melhoria do programa (ver Figura 5) é de particular interesse neste artigo, e começa quando uma avaliação oficial válida e confiável é concluída e entregue à instituição de educação infantil. O *feedback* à escola deve ser claro e compreensível. Não é aconselhável mostrar à equipe e ao diretor a avaliação real com as pontuações e comentários do avaliador, porque isso é pouco comunicativo e pode causar discussões sobre detalhes da pontuação. O observador que realizou a avaliação não deve entregar o relatório, porque isso também pode causar divergências sobre pontuações específicas. Separar avaliação do *feedback* também ajuda a garantir a confiabilidade em andamento dos avaliadores. A melhor pessoa para entregar os resultados da avaliação é um profissional neutro que conhece os recursos disponíveis para ajudar a comunidade e que também é competente com as Escalas de Avaliação de Ambientes, de modo que explicações claras possam ser feitas, assim como recomendações para assessoria, caso necessário. O relatório de *feedback* deve ser factual, sem julgamentos, ligado a indicadores de escala específicos, e expresso em linguagem clara e simples. O professor da turma observada e o diretor devem estar presentes, e

a equipe adicional de funcionários da sala de aula também pode ser convidada, se assim desejar o professor.

A próxima etapa no processo de aprimoramento é produzir um plano de melhoria. Isso requer a leitura integral do relatório de *feedback* e a identificação das principais questões que afetam uma série de pontuações. É muito útil ter alguém externo à sala de aula, como um especialista em assessoria técnica, para facilitar a produção de um plano de melhoria prática. Algumas questões-chave que devem ser observadas no relatório de *feedback* incluem: falta de materiais em diversas áreas; programação diária que não permite tempo suficiente para as crianças usarem os materiais de forma produtiva; e interações entre equipe e criança que prejudicam muitas oportunidades de aprendizagem/ensino ou que se dão de forma pouco afetiva. A melhor maneira de iniciar mudanças é começar por aquilo que é mais fácil de mudar pela equipe e diretor, porque o sucesso incentiva ainda mais sucesso. Uma vez feita a seleção das mudanças necessárias, um plano para sua implementação pode ser iniciado. Considerações importantes incluem: O QUE é necessário para fazer a mudança? QUEM será o responsável por ordenar os materiais ou reorganizar a área de atividade? QUANDO será concluída a mudança? É muito importante decidir sobre a pessoa responsável e o tempo aproximado para a conclusão, de modo que um cronograma possa ser criado para avaliar os progressos realizados em intervalos definidos. Assim que melhorias em áreas-alvo se tornarem parte da prática diária, é possível avançar para novos itens.

Para a próxima fase do processo, a autoavaliação periódica, os itens específicos das Escalas de Avaliação de Ambientes relacionados com as melhorias buscadas podem ser usados como uma avaliação prévia e posterior pela equipe e pelo assessor técnico. Esse processo de autoavaliação periódica reconhece as mudanças concluídas e ajuda a estabelecer um processo sistemático de identificação de novos projetos.

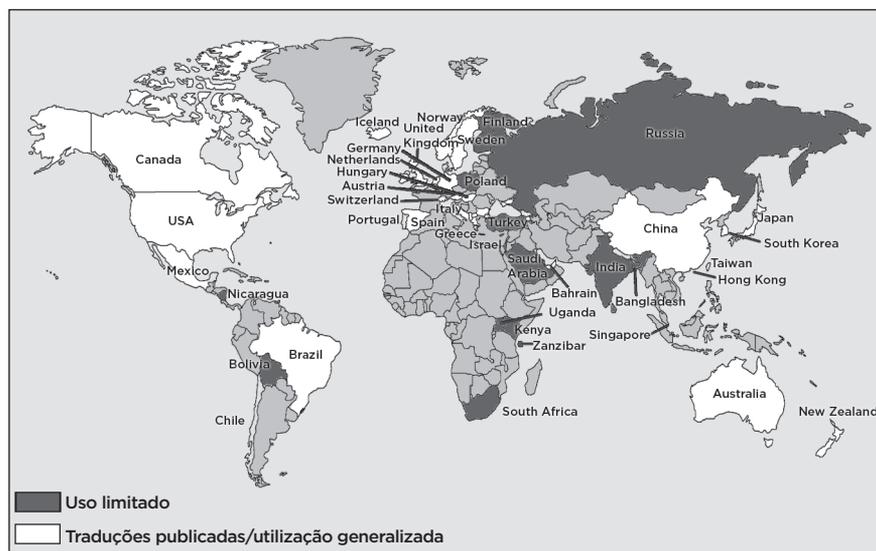
Embora equipe e diretor de um programa sejam fundamentais no processo de mudança, é irreal supor que eles possam concluir o processo sem apoio externo. Por isso a identificação e utilização de recursos da comunidade são essenciais. Nos estados onde o QRIS é bem-sucedido, oferecem-se diversos incentivos. Esses incluem pequenas doações ou empréstimos a juros baixos para a compra de equipamentos necessários, materiais e suprimentos identificados nas avaliações, bolsas de estudo e/ou aumentos salariais para professores que concluírem com êxito os cursos e incentivos para que os profissionais da equipe prossigam a formação acadêmica em vez de fazerem cursos aleatórios. Recursos adicionais da comunidade incluem cursos em faculdades locais, órgãos que fazem encaminhamentos e procuram

recursos para a população, organizações filantrópicas, organizações profissionais para os professores da educação infantil e empresários que estão dispostos a apoiar a frequência dos filhos de seus funcionários na pré-escola. Nos Estados Unidos, há diversas organizações de profissionais de educação infantil muitas ativas, incluindo a Associação Nacional para a Educação de Crianças [National Association for the Education of Young Children – NAEYC] e Associação Nacional para Cuidado Familiar Infantil [National Association for Family Child Care – NAFCC]. Essas organizações estabeleceram sistemas de certificação para o reconhecimento da qualidade em instituições de educação infantil e creches domiciliares que estão incluídos em alguns QRIS juntamente com escalas de avaliação de ambientes.

A mudança é um processo contínuo e o QRIS deve manter expectativas realistas para o quanto de esforço é preciso para conseguir uma mudança sustentável. Se os requisitos de nível de qualidade inicial forem muito altos, poucos programas conseguem alcançá-los e há uma tendência de os avaliadores se tornarem mais tolerantes em suas avaliações. Se os requisitos de nível de qualidade forem muito baixos, não há estímulo para a mudança. Um estudo piloto é necessário para fornecer informação de base sobre a qualidade predominante em uma comunidade, a fim de definir padrões de qualidade iniciais e realistas. Ajustes periódicos podem ser feitos à medida que o programa se desenvolve e se torna mais universal. Além de expectativas realistas, um QRIS eficaz deve oferecer incentivos e identificar recursos para mudança, a fim de manter o entusiasmo e apoio das instituições de educação infantil. Se avaliações confiáveis são usadas para identificar as mudanças necessárias, e essas alterações são apoiadas por doações e empréstimos a juros baixos, instituições estarão mais dispostas a aceitar avaliações realistas.

## O USO MUNDIAL DAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

**FIGURA 6**  
O USO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES AO REDOR DO MUNDO



Fonte: Elaboração da autora.

Esse é um momento muito emocionante para os educadores de infância que estão interessados na melhoria do programa por causa da facilidade de comunicação entre os países e culturas. A ECERS e outras Escalas de Avaliação de Ambientes são usadas atualmente não só nos Estados Unidos, mas também no Canadá, América do Sul, Europa, Ásia, África e Oriente Médio, tanto para pesquisa como para melhoria do programa (ver Figura 6). Esse uso mundial fornece um contexto comum para trocar informações, compartilhar experiências e discutir diferenças e semelhanças. O fato de que as Escalas de Avaliação de Ambientes podem ser utilizadas de forma eficaz em tantos países alimenta a crença de que há necessidades básicas que todas as crianças têm em comum e que devem ser atendidas a fim de fornecer serviços de alta qualidade. No entanto, isso não exclui o fato de que os países e culturas têm diferenças em seus objetivos e práticas de educação infantil. Isso é verdade tanto entre como intra-países e culturas.

A fim de manter a integridade das Escalas de Avaliação de Ambientes, seus autores estabeleceram diretrizes claras para traduções. Todas as traduções, seja para pesquisa ou para melhoria do programa, devem ser aprovadas pelos autores e pela Editora Teachers College Press. A tradução deve ser produzida sob a liderança de um profissional com conhecimento e credenciais no campo. Quaisquer alterações a partir do texto original devem ser mínimas, claramente

descritas, e não devem contradizer de modo algum a intenção ou o conteúdo da Escala de Avaliação de Ambientes original. Esses requisitos são necessários para assegurar que as escalas usadas em vários países sejam comparáveis, de modo que os estudos comparativos possam ser realizados. Se um país desejar acrescentar quaisquer itens, estes devem ser publicados em um adendo que é separado da tradução da escala. Isso tem sido feito por vários países, especialmente a Alemanha, que tem usado as Escalas de Avaliação de Ambientes em pesquisa e melhoria do programa a partir de meados de 1980. Não só é essencial que a tradução seja precisa, mas também é necessário que seja adequada e útil para o país da tradução. Portanto, antes que seja dada permissão para sua publicação, é preciso que os tradutores comprovem que a padronizaram e que obtiveram uma suficiente quantidade de dados produzidos por profissionais com as diversas qualificações e cargos que a legislação do país exige.

Há cerca de 18 anos, Kathy Sylva, da Universidade de Oxford, na Inglaterra, criou o *International ECERS network*, um fórum para compartilhar o que tem sido produzido sobre pesquisa e melhoria do programa usando Escalas de Avaliação de Ambientes. Essa rede se reúne anualmente, patrocinada cada vez por um país diferente. Já houve encontros na Inglaterra, Alemanha, Espanha, Portugal, Chile, Grécia e Estados Unidos, aumentando significativamente a comunicação e cooperação entre os pesquisadores e educadores de infância. Os tradutores da ECERS no Brasil têm participado regularmente dessas reuniões da rede internacional.

## ESCALAS DESENVOLVIDAS PARA SEREM UTILIZADAS COM AS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

Existem três escalas que foram desenvolvidas por outros autores para serem usadas com as Escalas de Avaliação de Ambientes. Essas escalas foram escritas com o conhecimento e aprovação dos autores das Escalas de Avaliação de Ambientes como escalas de acompanhamento. Elas usam o formato de escore de sete pontos da escala *Likert* e foram desenvolvidas para avaliar outros aspectos de qualidade do programa. Assim, elas aumentam, mas não duplicam qualquer um dos itens das Escalas de Avaliação de Ambientes:

- *Program administration scale* – PAS (TALAN; BLOOM, 2004) e *Business Administration Scale* – BAS (TALAN; BLOOM, 2009) mensuram a liderança na educação infantil e gestão do programa; PAS para creches e BAS para creches domiciliares.

- *ECERS-E: Four curricular subscales extension to the ECERS-R* (SYLVA, SIRAJ-BLATCHFORD; TAGGART, 2010), desenvolvida na Inglaterra para ser utilizada em estudo longitudinal, juntamente com a ECERS-R. A E-ECERS, contém quatro subescalas curriculares que são extensões de itens contidos na ECERS-R, incluindo Alfabetização, Matemática, Ciências e Meio Ambiente e Diversidade.

Essas três escalas adicionais são também publicadas pela Teachers College Press, editora das Escalas de Avaliação de Ambientes.

## CONCLUSÃO

A qualidade da educação infantil tornou-se uma preocupação mundial em razão da crescente conscientização da importância dos primeiros anos no desenvolvimento posterior, incluindo as consequências sociais e educacionais. A busca por melhores abordagens para os cuidados e a educação de crianças desde o nascimento aos 5 anos, sem dúvida, continuará. Desde 1980, os três coautores das Escalas de Avaliação de Ambientes tiveram o grande privilégio de participar da importante tarefa de definir e medir a qualidade dos diversos tipos de programas de educação infantil nos Estados Unidos. Os instrumentos de avaliação da qualidade das instituições tiveram um papel importante não apenas na pesquisa, mas também na melhoria dessas instituições.

Neste artigo, procurou-se focalizar as principais questões envolvidas na preocupação em alcançar a melhoria da qualidade da educação infantil, utilizando Escalas de Avaliação de Ambientes. É muito importante ter uma variedade disponível de recursos para formação – impressos, de vídeo e *on-line* –, mas igualmente relevante é estabelecer um sistema para sustentar os esforços de melhoria. Como exemplo, é examinada a abordagem do QRIS, atualmente praticada nos Estados Unidos. Além disso, o uso mundial das escalas de avaliação de ambientes e as potencialidades para estudos comparativos e compartilhamento de ideias e informações entre os educadores da infância em vários países são incluídos como aspectos importantes do diálogo contínuo sobre a qualidade da instituição.

## REFERÊNCIAS

CRYER, Debby; HARMS, Thelma; RILEY, C. *All about the ECERS-R*. Lewisville, NC: Kaplan PACT House, 2003.

HARMS, Thelma. Making long-lasting changes with the Environment Rating Scales. *Exchange*, p. 12-15, Jan./Febr. 2010. Disponível em: <[http://www.earlychildhoodnyc.org/resourceguide/resources/making\\_long-lasting\\_changes\\_ERS.pdf](http://www.earlychildhoodnyc.org/resourceguide/resources/making_long-lasting_changes_ERS.pdf)>. Acesso em: maio 2013.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M. *Day care environment rating scale* (DCERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1978.

\_\_\_\_\_. *Early childhood environment rating scale* (ECERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1980.

\_\_\_\_\_. *Family day care rating scale*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1989.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *The early childhood environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby. *Video observations for the Infant/Toddler Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Video observations for the Early Childhood Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Video observations for the Family Child Care Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale* (ITERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1990.

\_\_\_\_\_. *Infant/toddler environment rating scale: revised and updated*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 2002.

\_\_\_\_\_. *Family child care environment rating scale*. New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; CROSS, L. *Environmental provisions in day care*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1977.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *Family child care environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; JACOBS, E. V.; WHITE, Debby R. *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College Press, 1996.

SYLVA, Kathy; SIRAJ-BLANCHFORD, I.; TAGGART, B. *The four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS). 4th. ed. with planning notes. New York: Teachers College Press, 2010.

TALAN, T. N.; BLOOM, P. J. *Program administration scale*. New York: Teachers College Press, 2004.

\_\_\_\_\_. *Business administration scale*. New York: Teachers College Press, 2009.

## SITES ÚTEIS E OUTROS RECURSOS

[www.ersi.info](http://www.ersi.info) - para mais informações sobre cursos de escalas de avaliação de ambientes (*on-line* e presencial), produtos e publicações dos autores;

[ersquestions@gmail.com](mailto:ersquestions@gmail.com) – email para questões sobre as escalas;

[onlinesales@ersi.info](mailto:onlinesales@ersi.info) – para informações sobre cursos *on-line*;

www.ersdata.com – (Branagh Information Group) para obter informações sobre um sistema informatizado de coleta de dados;

www.qrisnetwork.org.

### THELMA HARMS

Professora doutora do Environment Rating Scales Institute; professora emérita da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (EUA)

*thelmaharms@gmail.com*

Recebido em: JANEIRO 2013 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2013