

Meta 2 - Educação Infantil: Oferta, Demanda e Medidas de Qualidade

Medidas de Qualidade da
Educação Infantil: Uma
Revisão da Literatura

Produto 1



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



COORDENADOR GERAL

Guilherme Irffi

PESQUISADORA JÚNIOR

Maitê Rimekká Shirasu

ASSISTENTES DE PESQUISA

Ana Cléssia Pereira Lima de Araújo

Isabel Christinie Fontgalland Rodrigues de Lima

Larissa Nascimento Carneiro

Maria Analice dos Santos Sampaio

Maria Odalice dos Santos Sampaio

Virna Vidal Menezes

Universidade Federal do Ceará - UFC

Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Shirasu, Maitê. Araújo, Ana. Lima, Isabel. Carneiro, Larissa. Sampaio, Maria. Sampaio, Maria. Menezes, Virna.

Medidas de Qualidade da Educação Infantil:
Uma Revisão da Literatura – 2021;

Coordenador Geral: Guilherme Irffi.

1. Primeira Infância. 2. Qualidade. 3. Instrumentos. 4. Indicadores. I.
Título.

CDD 330
59 páginas.

APRESENTAÇÃO

A Primeira Infância é uma fase importante para o desenvolvimento infantil, pois concentra períodos sensíveis aos estímulos do desenvolvimento cognitivo, social e motor do indivíduo. Dada sua relevância, tem suscitado várias intervenções e políticas públicas focalizadas nessa fase. No Brasil, a ampliação do acesso à Educação Infantil (EI) tem sido priorizada como política para a primeira infância em vista dos efeitos positivos de frequentar creches e pré-escolas. No entanto, esses efeitos estão condicionados à qualidade do serviço ofertado, sendo positivos e elevados para EI de alta qualidade e potencialmente negativos para oferta de baixa qualidade. Por isso, é necessário acompanhar e avaliar a qualidade da EI ofertada, visto a rápida ampliação do acesso nessa etapa escolar. Contudo, a definição de qualidade da EI não é única e pode ser analisada a partir de diversos aspectos, o que dificulta a sua compreensão, mensuração, monitoramento e avaliação. Nesse contexto, este estudo visa apresentar aspectos relevantes da qualidade da EI no Brasil em três eixos: sua definição, mensuração e impactos. Sua definição é analisada a partir da literatura e dos documentos nacionais oficiais que tratam sobre o tema. A mensuração é sumarizada através do mapeamento dos indicadores e instrumentos usados na literatura para quantificar a qualidade nas unidades educacionais. Os impactos de frequentar uma EI de qualidade são reportados segundo as evidências encontradas para o Brasil. Em suma, verificou-se que apesar da amplitude e multidimensionalidade do conceito de qualidade é possível identificar as seguintes dimensões: gestão; condições de oferta; equipe; interações; práticas pedagógicas e oportunidades de aprendizagem; envolvimento parental e comunitário; e rede de proteção da criança (intersectorialidade). Quanto a mensuração, a maioria dos indicadores usados para avaliar a qualidade referem-se à estrutura oferecida à comunidade e não a aspectos do desenvolvimento da criança. Ademais, é crescente a produção de instrumentos/escalas de medição sejam eles *in loco*, via vídeo e questionários autoavaliativos, dos quais foram mapeados 46 que avaliam, principalmente, as interações, aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas. Entretanto, ainda não há uma avaliação em larga escala que incorpore a multidimensionalidade do conceito da qualidade na EI e que permita a comparação entre diferentes centros. No que se refere aos impactos de frequentar essa etapa, foram identificados efeitos positivos sobre a escolaridade, salários e desempenho escolar, apesar da existência da heterogeneidade desses efeitos. Em geral, não há consenso quanto aos efeitos da creche, mas há evidências de que os impactos encontrados na literatura podem variar com a qualidade das creches e pré-escolas ofertadas, reforçando a importância de garantir unidades educacionais com qualidade, uma vez que a ausência desta pode anular os potenciais benefícios deste ciclo educacional.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EI	Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria da Educação Básica
Indique	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
EAS	Emergent Academic Snapshot
CDPES	Child Development Program Evaluation Scale
COFAS	Caregiver Observation Form and Scale
TIS	Teacher Involvement Scale
AIS	Adult Involvement Scale
CIS	Arnett Caregiver Interaction Scale
FCCERS-R	Family Child Care Environment Rating Scale – Revised Edition
CPI	Classroom Practices Inventory
PCI	Preschool Classroom Implementation Rating Scale
APECP	Assessment Profile for Early Childhood Programs
ECOF	Early Childhood Observation Form
CES	Caregiver-Environment Scale
SACERS	School-Age Environment Rating Scale
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment
NICHD	Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano Eunice Kennedy Shriver
ECERS-R	Early Childhood Rating Scale – Revised
C-COS	Child-Caregiver Observation System
FACES	Head Start Family and Child Experiences Survey
APEEC	Assessment of Practices in Early Elementary Classrooms
SELA	Supports for Early Literacy Assessment
ELLCO	Early Language and Literacy Classroom Observation
ROLE	Ramey and Ramey Observation of Learning Essentials
ECERS-E	Early Childhood Rating Scale – Extension
ITERS-R	Infant-Toddler Environment Rating Scale – Revised
PQA	Preschool Program Quality Assessment, 2 nd Edition
PAS	Program Administration Scale
ECCOM	Early Childhood Classroom Observation Measure
E-LOT	Early Literacy Observation Tool
LOT	Literacy Observation Tool
SSEGA	Supports for Socio-Emotional Growth Assessments
CIP	Caregiver Interaction Profile
QUEST	Quality of Early Childhood Care Settings: Caregiver Rating Scale
CLEO	Classroom Language and Literacy Environment Observation
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
PCP	Preschool Classroom Practices
OMLIT	Observation Measures of Language and Literacy
SNAPSHOT	Snapshot of Classroom Activities

RAP	Read-Aloud Profile
CLIP	Classroom Literacy Instruction
QUILL	Quality Rating of Language and Literacy Instruction
CLOC	Classroom Literacy Opportunity Checklist
RSA	Ready School Assessment
CCAT-R	Child Care Assessment Tool for Relatives
CCIS	Child Caregiver Interaction Scale
QSC-E	Infant Classrooms' Structural Characteristics Questionnaire
MELQO	Measuring Early Language Quality and Outcomes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
MODEL	Measure of Development and Early Learning
MELE	Measure of Early Learning Environments
LEPES	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social
SSTEW	Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
GERES	Estudo Longitudinal da Geração Escolar
PPV	Pesquisa sobre Padrões de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ELPI	Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e principais parâmetros de qualidade na educação infantil abordados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2006.....	15
Quadro 2 - Dimensões de qualidade da Educação Infantil abordadas no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2018.....	16
Quadro 3 - Principais dimensões de qualidade na educação infantil	18
Quadro 4 - Dimensões qualitativas e indicadores estabelecidos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	19
Quadro 5 - Instrumentos de mensuração da qualidade na educação infantil.....	37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	4
LISTA DE QUADROS	6
1 INTRODUÇÃO	8
2 O QUE É QUALIDADE?.....	10
3 COMO MEDIR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	19
3.1 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.....	19
3.2 Instrumentos e Escalas de Qualidade da Educação Infantil	22
4 IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
4.1 Participação na Pré-Escola.....	39
4.2. Participação na Creche.....	41
4.3. Qualidade da Educação Infantil.....	43
5 CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE.....	57

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância compreende a faixa de 0 a 6 anos de idade, fase da vida em que o desenvolvimento cerebral ocorre de forma mais acelerada e concentra os chamados períodos sensíveis, em que experiências vividas possuem maior impacto no desenvolvimento cerebral (KNUDSEN, 2004). Em função da sua importância, vem inspirando programas e intervenções com foco na promoção do desenvolvimento pleno nessa fase da vida, como visitas domiciliares e intervenções de saúde e nutrição. Em particular, Santos, Cipriano e Natal (2020) apontam a Educação Infantil (EI) como o caminho priorizado pelo Brasil para ofertar, principalmente a famílias de baixo status socioeconômico, estímulos benéficos para o desenvolvimento cognitivo, social e motor.

Desse modo, a ampliação de vagas em creches e pré-escolas tornou-se uma das principais ações para a primeira infância no Brasil. No período posterior à Constituição de 1988, que atribuiu ao Estado o dever de garantir o acesso a creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos, surgem esforços para que se amplie a cobertura de educação infantil a partir de metas traçadas pelo poder público. Em particular, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 estabelece metas para o ciclo da educação infantil: i) atendimento de 100% das crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas até 2016; e, ii) 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches até o ano de 2024.

A oferta de vagas em Centros de Educação Infantil (CEI) e a inclusão das crianças é um passo importante, no entanto, apesar de relevante, não reflete necessariamente maiores oportunidades de desenvolvimento na primeira infância. Segundo o Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2014), os impactos positivos duradouros da EI estão condicionados à qualidade do serviço ofertado. Black (2017) aponta que os efeitos da EI sobre o desenvolvimento da criança podem variar, apresentando grandes efeitos positivos para centros de alta qualidade e potenciais efeitos negativos em programas de baixa qualidade. Assim, a rápida expansão de vagas precisa ser acompanhada de monitoramento da qualidade de creches e pré-escolas, a fim de não apenas garantir que se obtenha os efeitos positivos desejados, mas também prevenir prejuízos ao desenvolvimento infantil.

A preocupação em garantir os serviços de EI de qualidade também pode ser observada em documentos nacionais, como o PNE, onde se exige a colaboração da União

e dos demais entes subnacionais no estabelecimento de parâmetros de qualidade desses serviços, a fim de supervisionar, controlar, avaliar e guiar a melhoria da qualidade das unidades educacionais (BRASIL, 2001), e como a Política Nacional da Educação Infantil, que tem como diretriz assegurar a qualidade da EI com base nesses parâmetros (BRASIL, 2005).

Para medir qualidade na EI, alguns pontos devem ser observados. Primeiro, a definição de qualidade não é única e pode ser analisada a partir de diversos aspectos, como condições do ambiente físico, materiais e mobiliários, interações entre cuidadores e crianças, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, gestão, equipe, envolvimento parental, entre outros. Além disso, a mensuração de qualidade exige a escolha de indicadores ou instrumentos adequados para o contexto local, que, em sua maioria, são observacionais, aplicados *in loco* por profissionais capacitados, o que requer investimentos em licenças para aplicações e em treinamento, tornando dificultosa a avaliação de creches e pré-escolas em larga escala.

Apesar disso, alguns trabalhos discorrem sobre os impactos de frequentar CEI, bem como da qualidade da educação ofertada por esses estabelecimentos sobre vários indicadores de resultados das crianças, tais como de aprendizagem, desempenho social e outros. Nesse sentido, Barros *et al.* (2011) encontram impactos positivos de um aumento na qualidade da creche sobre o desenvolvimento social e mental, e Natal (2020) observa efeitos positivos da qualidade da pré-escola sobre as habilidades iniciais das crianças.

No que se refere ao efeito de frequentar a EI, os resultados são ambíguos. Para a pré-escola, observa-se efeitos positivos e consistentes sobre o desempenho escolar, escolaridade e salários (Felício *et al.*, 2012; Calderini e Souza, 2009; Felício e Vasconcellos, 2007; Curi e Menezes-Filho, 2009; Barros e Mendonça, 1999). No entanto, para a creche, não parece haver consenso na literatura: Curi e Menezes-Filho (2009) encontram efeitos positivos sobre a escolaridade, mas efeito nulo sobre salários; Damiani *et al.* (2011) não encontram efeitos sobre conclusão do ensino fundamental e ensino médio; e Pinto, Santos e Guimarães (2011) não encontram efeito significativo sobre o desempenho escolar.

Ademais, também se observa heterogeneidades nos efeitos da EI para crianças de diferentes status socioeconômicos e *background* familiar. Pinto, Santos e Guimarães (2011) encontram impactos positivos de frequentar a creche para crianças com mães que concluíram pelo menos o ensino médio, efeitos negativos para crianças com mães com menor escolaridade, e impactos positivos menores da pré-escola para filhos de mães analfabetas. Barros e Mendonça (1999), por sua vez, encontram impactos positivos maiores da frequência à pré-escola para filhos de mães com menor escolaridade – resultado que corrobora com Natal e Santos (2013).

Desse modo, este estudo objetiva apresentar aspectos relevantes relacionados a qualidade da EI em três eixos: sua definição, mensuração e impactos. Assim, na seção 2, se analisa as definições de qualidade existentes, sua aplicação no contexto brasileiro, e os parâmetros utilizados para guiar a qualidade da EI no país. Em seguida, seção 3, apresentam-se os indicadores e instrumentos utilizados na literatura para a mensuração da qualidade em creches e pré-escolas, bem como os aspectos avaliados, o público-alvo, o custo e se já foram previamente aplicados no Brasil. Na seção 4 são apresentados trabalhos encontrados na literatura que avaliam os impactos da frequência à EI e da qualidade de creches e pré-escolas sobre os resultados dos alunos participantes. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2 O QUE É QUALIDADE?

O conceito de qualidade na EI vem sendo amplamente discutido na literatura nacional e internacional, uma vez que, além de relevante, causa divergência entre os estudiosos. Segundo Correa, Comim e Tai (2014), a definição de qualidade na EI inclui características que promovem resultados positivos no desenvolvimento da criança. De acordo com Piotto (1998), o significado de qualidade é um conceito construído e relativo, assim, não se pode considerá-lo como algo estritamente definido, em que todos sabem do que se trata. A multiplicidade de fatores inter-relacionados que interferem na análise quanto ao que é qualidade coloca em pauta termos que vão além do senso comum, que costumam relacionar a qualidade somente com pautas como nível de infraestrutura.

Myers (2006) discorre sobre perspectivas distintas acerca dessa temática, colocando essas visões como moderna e pós-moderna, onde, na visão moderna, a análise

feita pelos especialistas segue um padrão descrito por parâmetros predeterminados, sejam eles dados, pesquisas, entre outros. Já na visão pós-moderna, aborda-se uma perspectiva mais abrangente, afirmando-se que, por tratarmos de um mundo crescente, diverso, incerto e mutante (MOSS, PENCE, 1994), não devemos nos pautar em uma definição de qualidade restrita e limitada.

Nesse sentido, Moss e Petrie (2002) apontam que a discussão acerca dessa temática abrange cinco pontos relevantes:

- i) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
- ii) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- iii) esse processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- iv) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- v) definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS; PETRIE, 2002).

Apesar de ser um conceito amplo e multidimensional, Correa, Comim e Tai (2014) ressaltam que é possível identificar alguns pontos de consenso na literatura acerca da definição de qualidade na EI, como a relação e interação entre cuidador e criança e características estruturais, como razão cuidador-criança, tamanho das turmas, formação do professor e treinamento específico da equipe em desenvolvimento infantil.

Analogamente, a *National Academy of Sciences Panel on Child Care Policy* (Hayes *et al.*, 1990), reconheceu cinco critérios para determinação de cuidados de qualidade para crianças de todas as nacionalidades, são estes:

- i) as proporções mínimas de profissionais cuidadores de crianças variam de acordo com a idade da criança, sendo 1:4 para bebês e 1:7 para pré-escolares;
- ii) os requisitos para o treinamento de profissionais incluem um treinamento focado em desenvolvimento da criança;
- iii) as atividades estruturadas devem ser flexíveis para dar liberdade de escolha às crianças;

- iv) o espaço deve ser organizado e ordenado, com áreas distintas para diferentes atividades e para grupos de crianças com idades diversas;
- v) as creches devem ter tamanhos máximos de grupos nos centros de cuidado, de 6 a 8 para bebês a 16 a 20 crianças em idade pré-escolar.

Por serem abordados de forma abrangente, esses critérios não levam em consideração as diferenças sociais, de renda, étnico-raciais, culturais, ou de gênero, fundamentando assim concepção de qualidade como algo mais conciso. Portanto, se faz necessário o desenvolvimento de documentos nacionais que contextualizem o conceito de qualidade da EI à realidade local, e determine diretrizes concretas do que pode ser entendido como um serviço de creche e pré-escola de qualidade.

No Brasil, a partir do compromisso estabelecido pela Constituição Federal de 88, observa-se a publicação, pelo MEC, de diversos documentos voltados para direcionar e pautar a EI no país. Alguns desses abordam aspectos qualitativos e oferecem diretrizes e parâmetros para guiar a oferta de um serviço educacional de qualidade. Dentre eles, destacam-se: Critérios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; 2009); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999; 2009); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2018); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Publicado em 1995 e revisado em 2009, o documento “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças” contextualiza os direitos da criança nos serviços de creche, e se subdivide em duas partes: critérios para a unidade educacional e critérios para políticas e programas de creche. O primeiro estabelece 12 direitos que crianças atendidas em creche devem experimentar nos ambientes educacionais: direito a brincadeira; a atenção individual; a ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e saúde; à alimentação sadia; a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; a proteção, afeto e amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Quanto as políticas e programas de creche, são estabelecidos 8 critérios: respeitar os direitos fundamentais das crianças; estar comprometida com o desenvolvimento e bem-estar das crianças; reconhecer que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; à higiene e saúde; a uma alimentação saudável; à brincadeira; a ampliar seus conhecimentos; e ao contato com a natureza.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com caráter propositivo e contendo orientações de conteúdos e objetivos de aprendizagem da EI. O documento subdivide-se em três volumes e identifica dois âmbitos de experiência da EI: Formação Pessoal e Social, que aborda o eixo de trabalho que favorece processos de construção de identidade e autonomia das crianças; e Conhecimento de Mundo, que aborda o eixo de trabalho que orienta a construção de diferentes linguagens pela criança (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática). Para ambos os eixos, são apresentados objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixa etária (1 a 3 anos, e 4 a 6 anos).

No ano seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), revisadas em 2009, que possuem caráter mandatório e têm como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de EI (BRASIL, 2010). Quanto aos aspectos relacionados a qualidade nessa etapa de ensino, o documento estabelece a importância do cuidar e educar, e destaca o papel das interações e brincadeiras na aprendizagem, desenvolvimento e socialização das crianças.

Em particular, quanto as propostas pedagógicas e curriculares, as DCNEI destacam a importância da seleção de saberes, conhecimentos e práticas significativas e contextualmente relevantes, e a inclusão de diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas das crianças, famílias e comunidades. Além disso, o documento também aponta princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, entre outros), políticos (direito à cidadania, exercício da criticidade, entre outros), e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, entre outros) que devem ser contemplados nas propostas educacionais.

De acordo com Abuchaim (2018), com base nas DCNEI, foi aprovada, em 2017, a BNCC a ser implementada em todas as unidades de EI e Ensino Fundamental a partir

de 2020. Nela, estão definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Destacam-se algumas especificidades, incluídas na BNCC, para a EI: a autonomia da criança como ser ativo e central no processo de aprendizagem; direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se); as interações e brincadeiras como eixos de sustentação da prática pedagógica; intencionalidade educativa¹; e organização curricular que considera que crianças aprendem a partir de experiências cotidianas.

Em relação a esse último, a BNCC aponta 5 campos de experiências, cada um com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária (bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses), são eles: i) o eu, o outro e nós; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) traços, sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Além das diretrizes nacionais mandatórias, o estabelecimento de parâmetros nacionais, definidos como um ponto de partida ou referências para a qualidade da EI no país (BRASIL, 2018), pode auxiliar na definição de um conceito concreto e unificado de qualidade da EI. No Brasil, esse papel é desempenhado pelo documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2018), elaborado pelo MEC. Segundo Abuchaim (2018), apesar de não apresentarem caráter mandatório, os Parâmetros oferecem para as redes orientações acerca dos critérios de qualidade relacionados à proposta pedagógica, gestão, formação, atuação e interação dos profissionais, e infraestrutura da unidade.

Em sua primeira versão, (BRASIL, 2006a), volume 1, estabelece as seguintes conclusões acerca da definição de qualidade: i) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a negociações; ii) o conceito de qualidade depende do contexto; iii) a qualidade baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; iv) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

¹ Compreende a ação do professor em planejar, refletir, selecionar e organizar práticas e interações que promoverão a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

No segundo volume desse documento (BRASIL, 2006b), estabelecem-se parâmetros nacionais para a EI, subdivididos em 5 áreas focais: proposta pedagógica, gestão, professores e profissionais, interações e infraestrutura. Os principais parâmetros estabelecidos pelo documento estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1- Dimensões e principais parâmetros de qualidade na educação infantil abordados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2006.

Área Focal	Dimensão	Principais Parâmetros
1	Proposta pedagógica	1.1. Contempla princípios éticos, políticos e estéticos; 1.2. Promove as práticas de cuidado e a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança; 1.3. Considera o trabalho realizado no centro como complementar a ação da família, e as duas instâncias são essenciais para um trabalho de qualidade; 1.4. Explicita o reconhecimento da identidade dos alunos, família, professores e unidades educacionais, dentro do contexto em que se situam; 1.5. Considera a inclusão como direito de crianças com necessidades especiais; 1.6. É desenvolvida com autonomia pelo Centro de Educação Infantil (CEI), seguindo as orientações legais.
2	Gestão	2.1. O centro funciona durante o dia, em tempo parcial ou integral, sem exceder o tempo passado com a família; 2.2. Agrupamento de crianças e turmas flexíveis, que devem estar previstos na proposta pedagógica; 2.3. Gestão como responsabilidade de profissionais que exercem cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral; 2.4. Gestores que atuem em consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e comunidade.
3	Professores e profissionais	3.1. Profissionais que atuam diretamente com as crianças são professoras ou professores da EI; 3.2. Professores da EI têm como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; 3.3. A equipe de profissionais da EI pode ser acrescida de outros profissionais, além de gestores e professores, como profissionais de apoio e auxiliares.
4	Interações	4.1. Gestores, professores e demais profissionais da EI desenvolvem, entre si, uma relação de confiança e colaboração recíproca.

5	Infraestrutura	5.1. Espaços, matérias e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças; 5.2. Espaços, materiais e equipamentos destinam-se também às necessidades das famílias atendidas e aos profissionais que ali trabalham.
---	----------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Em 2018, foi publicada a versão atual dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, definindo parâmetros de qualidade segmentados em 8 áreas focais, como se observa no Quadro 2, que ainda contempla os princípios que explicitam a motivação e objetivo dos parâmetros estabelecidos, que devem ser utilizados para guiar as práticas propostas (BRASIL, 2018).

Quadro 2 - Dimensões de qualidade da Educação Infantil abordadas no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2018.

Área Focal	Dimensão	Princípios
1	Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1. Gestão de acesso, oferta e matrícula; 1.2. Sistema/rede de ensino.
2	Formação, carreira e remuneração dos professores e profissionais da EI	2.1. Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais; 2.2. Formação inicial e continuada dos professores e profissionais; 2.3. Condições de trabalho de professores e profissionais da EI.
3	Gestão das instituições de EI	3.1. Planejamento e avaliação; 3.2. Projeto Pedagógico; 3.3. Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas); 3.4. Instâncias colegiadas; 3.5. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição.
4	Currículos, interações e práticas pedagógicas	4.1. Campos de experiência: multiplicidade de experiências e linguagens; 4.2. Qualidade das interações; 4.3. Intencionalidade pedagógicas; 4.4. Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças.
5	Interações com a família e comunidade	5.1. Relações com a família e a comunidade.
6	Intersetorialidade	6.1. Rede de proteção social.
7	Espaços, materiais e mobiliários	7.1. Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento; 7.2. Insumos pedagógicos e materiais.

8	Infraestrutura	8.1. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais; 8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes.
---	----------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Comparando-se as duas versões do documento, observa-se, nessa última, uma maior ênfase nas interações, tanto da unidade educacional com a família e comunidade (área 5) quanto entre cuidador e criança (área 4), e nas oportunidades de aprendizagem, por meio práticas pedagógicas e planejamento curricular de qualidade (área 4). Além disso, a dimensão de infraestrutura, que contemplava os espaços, materiais e equipamentos na versão anterior, agora possui foco na localização e características do entorno onde o centro está situado, bem como nas condições de acesso à unidade. Os aspectos relacionados aos espaços, materiais e equipamentos agora são contemplados na área focal 7, com princípios relacionados à organização dos espaços em prol da aprendizagem e desenvolvimento, e aos insumos e materiais pedagógicos.

Analogamente, observa-se a subdivisão da área de gestão, anteriormente com maior foco na gestão da unidade escolar, em duas áreas: gestão dos sistemas e redes de ensino e gestão das instituições de EI. Assim, atribui-se maior foco à gestão das redes educacionais, com princípios relacionados à oferta de vagas e ao funcionamento do sistema de ensino (monitoramento de resultados e indicadores, iniciativas de formação de gestores, trabalho colaborativo na rede, aspectos relacionados à legislação educacional, entre outros). Ademais, introduz-se uma nova dimensão qualitativa, a de intersectorialidade, que prevê a articulação do centro educacional com diferentes setores e políticas públicas, com o objetivo de criar uma rede de proteção social para as crianças.

Dessa forma, pode-se concluir que a qualidade na EI advém de uma junção de fatores, abrangendo diferentes características dos centros e dos sistemas educacionais. No entanto, apesar da amplitude e multidimensionalidade do conceito, é possível, por meio da revisão de documentos nacionais e da literatura, identificar as principais dimensões qualitativas dos serviços de educação infantil, conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Principais dimensões de qualidade na educação infantil

Dimensão de Qualidade	Descrição
Gestão	Compreende aspectos relacionados à gestão da unidade escolar, como planejamento, avaliações, ações voltadas para o desenvolvimento da equipe e projeto político-pedagógico, e da rede, como formação com gestores, comunicação com atores educacionais, legislação educacional, políticas públicas voltadas para educação e monitoramento, avaliação e acompanhamento dos indicadores educacionais.
Condições de oferta	Compreende aspectos relacionados à infraestrutura (localização, condições de acesso, características do ambiente escolar) e ao espaço, mobiliário e materiais disponíveis para as crianças, com foco na promoção de aprendizagem e desenvolvimento.
Equipe	Compreende aspectos relacionados à equipe de professores e profissionais da EI, como formação (inicial e continuada) dos professores, remuneração, interações entre a equipe, número de professores (razão professor-aluno), entre outros.
Interações	Compreende aspectos relacionados a qualidade das interações no âmbito escolar entre cuidador e criança, e entre pares.
Práticas pedagógicas e oportunidades de aprendizagem	Compreende aspectos relacionados à cuidados de saúde e nutrição, planejamento de atividades, acompanhamento da aprendizagem das crianças, promoção de experiências que oportunizam a aprendizagem e desenvolvimento infantil, entre outros.
Envolvimento parental e comunitário	Compreende aspectos relacionados a interações entre a unidade educacional e família e comunidade, como promover encontros e formações com os pais, apresentar regularmente informações acerca da aprendizagem e desenvolvimento da criança, envolver pais e comunidade no processo de elaboração de atividades escolares, entre outros.
Rede de proteção da criança (intersetorialidade)	Compreende aspectos relacionados ao papel do centro em promover ações intersetoriais voltadas para a criação de uma rede de proteção social para a criança, como a articulação de políticas públicas de diferentes naturezas e a comunicação regular da unidade educacional com outros setores, como o setor de saúde e assistência social.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, identificar aspectos determinantes da qualidade da EI pode ajudar a guiar não apenas as práticas implementadas em unidades educacionais, mas também a escolha e desenvolvimento de medidas, como indicadores e instrumentos avaliativos, que possibilitem avaliações regulares dos serviços ofertados em creches e pré-escolas e que contemplem as dimensões consideradas relevantes no contexto brasileiro.

3 COMO MEDIR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir da conceitualização apresentada pela literatura e dos parâmetros de qualidade da EI estabelecidos em documentos oficiais, é possível elaborar e identificar indicadores, instrumentos e escalas que possibilitem a mensuração da qualidade dos serviços ofertados em creches e pré-escolas. Com essa finalidade, se utilizam, em geral, dois tipos de estratégias: a observação de indicadores, definidos como uma medida de aplicabilidade dos parâmetros de qualidade nos centros educacionais (BRASIL, 2018), e a aplicação de instrumentos e escalas de avaliação desenvolvidos e amplamente utilizados na literatura. Esses últimos se utilizam, em sua maioria, de observação *in loco* nas unidades educacionais, complementados por questionários voltados para os profissionais de EI, como professores e diretores.

3.1 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, parâmetros podem ser definidos como um ponto de partida ou referências para a qualidade da EI brasileira. A partir deles, podem ser estabelecidos indicadores, que são instrumentos de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro (BRASIL, 2006; 2018). Nesse sentido, o MEC publicou, em 2009, o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - Indique (BRASIL, 2009), que tem como objetivo direcionar as equipes das instituições de EI, em parceria com as famílias, no processo de autoavaliação de qualidade. Nesse documento, estruturou-se sete dimensões de avaliação da qualidade na EI, e seus respectivos indicadores, Quadro 4.

Quadro 4 - Dimensões qualitativas e indicadores estabelecidos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Dimensão	Indicadores
1. Planejamento institucional	1.1. Proposta pedagógica consolidada; 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação; 1.3. Registro da prática educativa.
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.1. Crianças construindo sua autonomia; 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; 2.4. Crianças expressando por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais;

	2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e cooperação.
3. Interações	3.1. Respeito à dignidade das crianças; 3.2. Respeito ao ritmo das crianças; 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; 3.5. Interação entre crianças.
4. Promoção de saúde	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; 4.2. Limpeza, salubridade e conforto; 4.3. Segurança.
5. Espaços, materiais e mobiliários	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 5.2. Materiais variáveis e acessíveis às crianças; 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1. Formação inicial das professoras; 6.2. Formação continuada; 6.3. Condições de trabalho adequadas.
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1. Respeito e acolhimento; 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos da criança.

Fonte: Elaboração própria.

Além das medidas autoavaliativas sugeridas pelo MEC, o Observatório da Criança e do Adolescente² divulga alguns indicadores que podem nortear a análise da qualidade na EI, são eles: proporção de estabelecimentos que não possuem energia elétrica; proporção de estabelecimentos que não possuem acesso ao esgotamento sanitário; proporção de estabelecimentos que oferecem água potável; adequação da formação docente; média de crianças por turma em creches e pré-escola; média de horas-aula na pré-escola; e proporção de docentes em creches e pré-escolas com ensino superior completo.

Na literatura, Campos *et al.* (2011) apontam que pré-escolas com as melhores medidas de qualidade apresentam os seguintes indicadores: atendem especialmente

² Ver: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil>.

crianças da EI; dispõem de algum tipo de transporte escolar; possuem professores que concluíram o nível superior há mais de 15 anos; têm diretores que promovem cursos de capacitação para os professores e demais funcionários; possuem diretores com salário bruto acima de quatro salários mínimos; e têm professores que realizaram cursos de pós-graduação em educação, com ênfase na área pedagógica específica para EI. Barros *et al.* (2011), por sua vez, utilizam a percepção subjetiva dos pais sobre a qualidade da creche e medidas de infraestrutura, saúde e saneamento, atividades e estrutura do programa, recursos humanos e a relação com a comunidade, como indicadores de qualidade na EI.

No âmbito nacional, ainda não se observa uma avaliação ampla das redes de EI. Dessa forma, não há no banco de dados do Inep, órgão federal responsável pelas evidências educacionais no país, medidas de qualidade que incorpore a multidimensionalidade desse conceito. O banco de dados existente limita-se a alguns aspectos de infraestrutura e gestão obtidos a partir do Censo Escolar.

No entanto, alguns esforços podem ser destacados. O Inep planeja a implementação da Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI. Nela, serão contemplados 6 aspectos relacionados a: i) acesso e oferta, como localização, jornada, dependência administrativa, perfil e quantidade de crianças por professor; ii) infraestrutura, como limpeza dos espaços e acústica; iii) profissionais da EI, como formação inicial e continuada, vínculo, remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho de professores e gestores, relação professor-criança, e informações sobre outros funcionários e auxiliares; iv) recursos pedagógicos, como brinquedos, livros de literatura infantil, mobiliários e equipamentos; v) gestão do sistema, como políticas e orientações municipais, existência de pessoa ou órgão responsável pela EI no município, regulamentação da EI no ambiente municipal, existência de conselho municipal de educação, sistema de distribuição de alimentação, participação em programas federais, plano de carreira docente, iniciativas de avaliação e monitoramento da EI, entre outros; e vi) gestão da unidade, como existência de direção própria, projeto político-pedagógico, conselho escolar, associação de pais e mestres, e regime interno.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019 introduziu uma avaliação piloto da EI implementada através de questionário para secretários de educação, diretores e professores. Para os últimos, são feitas perguntas acerca dos hábitos

dos professores fora da sala de aula, satisfação com a profissão, formação inicial e continuada, percepção do professor quanto a sua capacidade de implementar diferentes atividades na EI, experiência profissional e condições de trabalho, atividades realizadas no trabalho (preparação de aula, atendimento aos pais, decoração ou organização da sala de aula, entre outros), caracterização da turma e da sala de atividades (material, mobiliário e ambiente), alimentação na unidade educacional, uso dos espaços e materiais, e atividades de leitura. A construção dos itens foi elaborada aproveitando os estudos desenvolvidos para a construção da matriz da ANEI de 2018. Ressalta-se, contudo, que as informações decorrentes dessa aplicação piloto não foram disponibilizadas pelo Inep.

Desse modo, verifica-se que os indicadores podem ser úteis em guiar os centros educacionais no processo de autoavaliação e redes educacionais no monitoramento e acompanhamento de creches e pré-escolas, a fim de fomentar o aprimoramento constante dos serviços ofertados, em consonância com os parâmetros e conceitos qualitativos estabelecidos pelo MEC e observados na literatura. Vários são os indicadores usados para avaliar a qualidade da EI, sendo a maioria relacionado à estrutura oferecida à comunidade e não aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança.

3.2 Instrumentos e Escalas de Qualidade da Educação Infantil

Além desses indicadores, são utilizadas medidas obtidas através de instrumentos e escalas de qualidade que se baseiam, em sua maioria, na observação *in loco* do centro educacional por um avaliador externo. Esses instrumentos abordam aspectos relacionados às práticas pedagógicas, atividades de desenvolvimento e aprendizagem, interações, características do ambiente, mobiliário, instalações e materiais disponíveis, e podem ser complementados por questionários que buscam compreender as práticas de gestão, características dos professores e profissionais da EI, e o envolvimento dos pais e da comunidade no centro. Foram catalogados, ainda, instrumentos de observação via vídeo e questionários autoavaliativos respondidos pelos professores.

Em geral, as escalas exigem treinamento prévio para os aplicadores, e possuem um tempo de observação mínima em sala de aula que pode variar de 45 minutos a um dia completo. A partir da revisão da literatura, foram catalogados 46 instrumentos e escalas avaliativas de qualidade, alguns validados e aplicados no Brasil, como o ECERS-R, ITERS-R, MELQO, ACIRI e TSRS.

A *Peer Play Scale*³ foi desenvolvida em 1980 e revisada em 1992 para medir a complexidade das brincadeiras entre crianças de 18 a 43 meses nos ambientes de EI, e atualmente é uma das escalas que integram o instrumento *Emergent Academic Snapshot* (EAS), desenvolvido em 2001. A sua aplicação é realizada por profissionais treinados e que possuam experiências em desenvolvimento infantil.

A *Child Development Program Evaluation Scale*⁴ (CDPES) foi desenvolvida em 1984 nos Estados Unidos para aplicação em creches e subdivide-se em sete aspectos avaliativos: gestão escolar, segurança do ambiente escolar, currículo voltado para o desenvolvimento infantil, serviços de saúde, serviços nutricionais, serviços de assistência social e transporte. Sua aplicação é gratuita e requer treinamento de 1 a 2 dias.

Juntamente com a CDPES, Fiene (1984) desenvolveu a *Caregiver Observation Form and Scale*⁵ (COFAS), nos Estados Unidos. É um instrumento gratuito e que pode ser aplicado em salas de aula com crianças de 0 a 12 anos de idade. Ele observa e avalia o comportamento dos cuidadores em interações com as crianças, e subdivide-se em 5 construtos: linguagem, socioemocional, motor, cognitivo e cuidados. Cada cuidador é observado, por indivíduos treinados, por 10 momentos de 2 minutos de duração.

A *Parent/Caregiver Involvement Scale*⁶ (PCIS), Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados, foi desenvolvida em 1986 nos Estados Unidos para aplicação em crianças de 0 a 5 anos de idade e já foi traduzida para o português por Lemos (1997). Ela avalia os comportamentos e interações entre adultos e crianças em contextos de brincadeiras livres, em três dimensões: quantidade; qualidade; e adequação ao desenvolvimento. As sessões de observação da díade possuem duração aproximada de 20 minutos, e podem ser realizadas presencialmente ou através de gravação de vídeo.

A *Teacher Involvement Scale*⁷ (TIS) foi desenvolvida em 1987 nos Estados Unidos para avaliar a interação entre cuidador e criança. A observação inicia sempre que o cuidador se aproxima da criança e, a cada 20 segundos, o observador deve classificar a

³ Desenvolvido por Howes (1980) e revisado por Howes e Matheson (1992).

⁴ Desenvolvido por Fiene (1984).

⁵ Desenvolvido por Fiene (1984).

⁶ Desenvolvido por Farran, Kasari, Comfort-Smith e Jay (1986).

⁷ Desenvolvido por Howes e Stuart (1987).

troca entre o adulto e a criança em uma escala que varia de “ignora” para “resposta intensa”.

Nesse mesmo ano, foi desenvolvida ainda nos Estados Unidos a *Adult Involvement Scale*⁸ (AIS). Sua aplicação consiste em uma observação da interação de um cuidador com uma criança específica, codificada em uma escala de seis pontos: ignora, resposta de rotina (sem troca verbal), resposta mínima (com troca verbal), resposta simples (responde, mas não estimula a continuação da conversa), resposta estimuladora (responde e estimula a continuação da conversa, presta atenção), e resposta intensa (troca física, verbal, conversa contínua e brincadeiras). As interações devem ser classificadas a cada 20 segundos de observação.

A *Arnett Caregiver Interaction Scale*⁹ (CIS), Escala de Interação do Prestador de Cuidados, foi desenvolvida em 1989 nos Estados Unidos e traduzida para o português por Cadima e Leal (2011). Ela mede a qualidade da EI ofertada para crianças de 0 a 6 anos de idade (primeira infância) sob a ótica da qualidade das interações entre cuidador e criança. A aplicação, com duração mínima de 45 minutos, é realizada por profissional treinado e certificado, e o instrumento é gratuito.

A *Family Child Care Environment Rating Scale-Revised Edition*¹⁰ (FCCERS-R), é uma revisão do instrumento *Family Day Care Scale* (Harms e Clifford, 1989) que foi desenvolvida em 1989 e revisada em 2007 nos Estados Unidos. Tem como foco a avaliação de cuidados com a criança no ambiente familiar, por meio de 38 itens de qualidade em uma escala que varia de 1 (inadequado) a 7 (excelente). São avaliadas as seguintes categorias: espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, ouvir e conversar, atividades, interação, estrutura do programa, pais e provedores. O instrumento deve ser aplicado por um observador externo, tendo duração de 3 horas para observação e classificação, sendo necessário reservar de 20 a 30 minutos para aplicação de questionário com o cuidador após o período de observação.

O instrumento *Classroom Practices Inventory*¹¹ (CPI) foi desenvolvido em 1990 nos Estados Unidos para aplicação em centros que atendam crianças de 4 a 5 anos de

⁸ Desenvolvido por Howes e Stuart (1987).

⁹ Desenvolvido por Arnett (1989).

¹⁰ Desenvolvido por Harms, Cryer e Clifford (2007).

¹¹ Desenvolvido por Hyson, Hirsh-Pasek e Rescorla (1990).

idade. A escala divide-se em três subseções, que classificam a frequência com que determinada atividade ocorre na sala de aula, são elas: práticas apropriadas para o desenvolvimento, práticas inapropriadas para o desenvolvimento e clima emocional da sala de aula. A aplicação é realizada por indivíduos treinados e tem duração mínima de 2,5 horas.

No mesmo ano, a *Preschool Classroom Implementation Rating Scale*¹² (PCI) foi desenvolvida nos Estados Unidos para aplicação em salas de aula com crianças de 3 a 6 anos. Ela divide-se em 12 subescalas: disposição da sala; rotina diária; tempo de planejamento; tempo de aula e de brincadeira livre; momento de higiene; momento de retorno; momento de atividades em grupos pequenos; momentos em ambientes externos; atividades em círculo; interação cuidador-criança; gestão e organização da sala de aula; e avaliação e planejamento em grupo. A duração sugerida para aplicação é de, no mínimo, um dia completo, e os autores sugerem repetição da observação durante um ano letivo.

O instrumento *Assessment Profile for Early Childhood Programs*¹³ (APECP) foi desenvolvido nos Estados Unidos em 1992 e revisado em 1998, e é composto por duas medidas: a *Summative Measure*, que representa uma medida global de qualidade do ambiente de aprendizagem e das práticas docentes, e pode ser aplicada em crianças de 3 a 7 anos de idade; e a *Formative Measure*, um instrumento mais abrangente que tem como foco a melhora dos serviços avaliados, e pode ser aplicado em crianças de 0 a 10 anos de idade. A primeira medida avalia 5 aspectos dos centros: ambiente de aprendizagem, plano de aula, métodos curriculares, interações e individualização. A segunda, além desses 5 aspectos, avalia outros 6: segurança, estrutura física, nutrição, gestão, equipe e seu desenvolvimento. A aplicação é realizada por profissionais treinados, dura, em média, de 4 a 6 horas, e sua utilização é paga.

O *Early Childhood Observation Form*¹⁴ (ECOF), desenvolvido em 1992 nos Estados Unidos, observa 5 áreas (introdução da criança, ênfase acadêmica, disciplina, pressão por performance e avaliação negativa) para avaliar o estilo do professor,

¹² Desenvolvido por Frede e Miller (1990).

¹³ Publicado por Abbott-Shim e Sibley (1992) e revisado por Abbott-Shim e Sibley (1998).

¹⁴ Desenvolvido por Stipek *et al.* (1992).

classificando-o em uma escala que varia de perfil didático (escore baixo) a perfil centrado na criança (escore alto).

A *Caregiver-Environment Scale*¹⁵ (CES) foi desenvolvida em 1995 nos Estados Unidos e tem como foco interações específicas entre cuidador e criança de 6 semanas a 1 ano de idade. O instrumento subdivide-se em três seções: interações entre cuidador e criança, materiais para brincadeiras e características do ambiente. Para sua aplicação, não é necessário treinamento, apenas a leitura do manual que acompanha o instrumento.

A *School-Age Environment Rating Scale*¹⁶ (SACERS) foi desenvolvida em 1996 nos Estados Unidos para aplicação em crianças de 5 a 12 anos de idade e divide-se em 7 subescalas: espaço e mobiliário, segurança e saúde, atividades, interações, estrutura do programa, desenvolvimento da equipe, e itens suplementares sobre necessidades especiais. Sua aplicação requer treinamento pago, e tem duração recomendada de 2 horas.

Também publicado em 1996, o instrumento *Observational Record of the Caregiving Environment*¹⁷ (ORCE) foi desenvolvido como parte do *Study of Early Childcare and Youth Development* do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano Eunice Kennedy Shriver (NICHD) para ser aplicado em crianças de 6, 15, 24, 36 e 54 meses de idade. O ORCE é subdividido em três partes, com itens adequados para cada faixa etária: escala de comportamentos, que avalia o comportamento do cuidador e da criança, bem como as interações entre os dois; escala de avaliação qualitativa, que engloba avaliações do cuidador (em aspectos como sensibilidade e estimulação cognitiva), da criança (em aspectos como agressão, isolamento social e humor positivo), do ambiente (em aspectos como clima emocional negativo e positivo, e caos); e da observação de variáveis estruturais, como razão cuidador-criança, tamanho da turma e variação de idade no grupo. A aplicação do instrumento é realizada por profissionais treinados e em 2 a 4 observações com duração de 44 minutos. O custo de aplicação decorre apenas da necessidade de treinamento.

A *Teaching Style Rating Scale*¹⁸ (TSRS), Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino, foi desenvolvida em 1998 nos Estados Unidos para avaliar professores e

¹⁵ Desenvolvido por Capone, Oren e Neisworth (1995).

¹⁶ Desenvolvido por Harms, Jacobs e White (1996).

¹⁷ Desenvolvido pelo NICHD Early Child Care Research Network (1996).

¹⁸ Desenvolvido por McWilliam, Scarborough, Bagby e Sweeney (1998)

auxiliares de creches e pré-escolas. Ela contempla dois aspectos relacionados aos profissionais de educação infantil: comportamentos de ensino, como redirecionar, elaborar e elogiar; e afeto geral, como responsividade, expressão negativa e contato físico. Sua aplicação ocorre através de observação em sala de aula realizada por indivíduos treinados, e em quatro sessões de 15 minutos, realizadas em quatro dias distintos. A escala foi traduzida para o português por Pinto (2006) e aplicada no Brasil por Oliveira, Santos e Scacchetti (2016).

A *Early Childhood Rating Scale – Revised*¹⁹ (ECERS-R), Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil, foi concebida em 1998 e atualizada em 2005, nos Estados Unidos, para aplicação em ambientes de educação que atendam crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade. Os itens da escala subdividem-se em sete categorias: espaço e mobiliário; rotina de cuidado pessoal, englobando aspectos de cuidados de saúde, nutrição e segurança; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; e pais e equipe. Para sua aplicação, recomenda-se treinamento de 3 a 5 dias, e a observação deve ser realizada com duração mínima de 2 horas e meia a 3 horas. O ECERS-R tem aplicação gratuita e já foi validada e aplicada no Brasil²⁰.

No mesmo ano, o instrumento *Child-Caregiver Observation System*²¹ (C-COS) foi desenvolvido nos Estados Unidos como um sistema de observação com foco na criança que avalia suas experiências individuais no ambiente educacional por 2 horas. A aplicação ocorre por meio de avaliações múltiplas realizadas em diferentes momentos (amostras de tempo) da observação para crianças de 1 a 5 anos de idade em qualquer tipo de ambiente de EI. Os aspectos observados são: tipo de conversa entre cuidador-criança; pessoa com a qual a criança fala no momento da observação; pessoa com a qual a criança interage no momento da observação; expressão da criança no momento da observação; pessoa com a qual a criança teve sua principal interação no momento da observação; comportamento do cuidador em relação a criança; comportamento da criança em relação ao cuidador; e comportamento da criança em relação aos seus pares. O aplicador deve passar por treinamento e o manual de aplicação é pago.

¹⁹ Desenvolvido por Harms, Clifford e Cryer (1998) e atualizado por Harms, Clifford e Cryer (2005).

²⁰ Ver: Oliveira (2003), Carvalho e Pereira (2008), Campos et al. (2011), e Dourado, Carvalho e Lemos (2015).

²¹ Desenvolvido por Boller e Sprachman (1998).

O Adult/Child Interactive Reading Inventory²² (ACIRI), Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança, foi desenvolvido em 1999 e revisado em 2007 nos Estados Unidos. Ele avalia, separadamente, o comportamento do adulto e da criança, em idade pré-escolar, durante a leitura conjunta em três categorias, cada uma incluindo alguns comportamentos a serem observados, são elas: i) manter a atenção sobre o livro; ii) promover a leitura interativa e apoiar a compreensão; iii) utilizar estratégias de literacia. Sua aplicação é paga, e ocorre por meio de observação do avaliador, com duração de cerca de 15 a 20 minutos. Apesar de ser comumente aplicado em interações entre pais/cuidadores e crianças de 3 a 5 anos, também pode ser aplicado em ambientes domiciliares e escolares, e até na formação de professores da EI. O instrumento foi traduzido para o português por Peixoto, Leal e Cadima (2008), e aplicado no Brasil por Weisleder *et al.* (2018).

A escala *Classroom Observation of Teacher-Directed Activities*²³ foi desenvolvida em 2001 nos Estados Unidos como parte do projeto *Head Start Family and Child Experiences Survey* (FACES), e consiste em uma lista de 21 atividades realizadas ou organizadas pelo professor, como ensinar letras e conceitos numéricos. A aplicação é realizada por observadores treinados que registram se a atividade foi realizada ou não durante o dia letivo.

O instrumento *Emergent Academic Snapshot*²⁴ (EAS) foi desenvolvido em 2001 nos Estados Unidos, como uma adaptação, integração e complementação de 3 escalas pré-existentes: *Children's Activity Setting*, *Adult Involvement with the Child*, e a *Peer Play Scale*. Sua aplicação pode ser realizada em ambientes de EI baseados em centros ou em domicílios, e tem como foco crianças de 10 meses a 8 anos de idade. O instrumento avalia o ambiente de atividade da criança, o envolvimento entre adultos e criança, brincadeiras entre pares, engajamento entre professor e criança (incluindo estratégias de ensino), e engajamento da criança com atividades escolares. Sua aplicação tem duração de 1 a 2 horas, e deve ser realizada por profissional treinado, que possua, no mínimo, ensino superior, e tenham experiência em trabalhos com crianças.

²² Desenvolvido por DeBruin-Parecki (1999; 2007)

²³ Desenvolvido por Administration for Children, Youth and Families (2001).

²⁴ Desenvolvido por Ritchie, Howes, Kraft-Sayre e Weiser (2001).

O *Assesment of Practices in Early Elementary Classrooms*²⁵(APEEC), é um instrumento validado e desenvolvido em 2001 nos Estados Unidos, focado em medir as práticas em sala de aula no período do jardim de infância, incluindo salas que contenham crianças com deficiência. Ele avalia três amplos domínios de práticas em sala de aula: ambiente físico, como organização, acessibilidade e segurança da sala de aula; contexto de ensino, como uso de materiais e computadores, monitoramento da aprendizagem e métodos de ensino; e contexto social, como habilidades sociais, diversidade e envolvimento parental. Os avaliadores deverão ser treinados quanto a práticas adequadas ao desenvolvimento infantil, e devem classificar em uma escala de sete pontos, sendo 1 um ambiente de sala de aula inadequado quanto a práticas adequadas ao desenvolvimento e 7, um ambiente excelente. O tempo de realização da avaliação recomendada pelos autores é de um dia inteiro de atividades em sala de aula, seguindo o cronograma curricular do centro educacional e 20-30 minutos de entrevista com o professor.

O *Supports for Early Literacy Assessment*²⁶ (SELA) foi desenvolvido em 2001 nos Estados Unidos para aplicação em crianças de 3 a 5 anos de idade, e subdivide-se em 7 construtos: ambiente para alfabetização, desenvolvimento de linguagem, conceitos de conhecimento literário, consciência fonológica, letras e palavras, envolvimento parental, práticas apropriadas para o desenvolvimento, crianças bilíngues e não anglófonas. Sua aplicação tem duração média de 2 a 3,5 horas, com entrevista de 30 minutos com o professor, e o instrumento pode ser obtido mediante contato com os autores.

O *Early Language and Literacy Classroom Observation*²⁷ (ELLCO), Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos, foi desenvolvido em 2002 nos Estados Unidos para aplicações em salas de aula na pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental, e é composto por três ferramentas interdependentes de avaliação: o *Literacy Environment Checklist*; o *Classroom Observation and Teacher Interview*; e o *Literacy Activities Rating Scale*. Para aplicação apropriada, é recomendado um treinamento com duração de 9 horas, e a aplicação dura entre 1 e 1,5 hora. O instrumento é pago e foi traduzido para o português por Gamelas (2010).

²⁵ Desenvolvido por Hemmeter, Maxwell, Ault e Schuster (2001).

²⁶ Desenvolvido por Smith *et al.* (2001).

²⁷ Desenvolvido por Smith *et al.* (2002).

No mesmo ano, *Ramey and Ramey Observation of Learning Essentials*²⁸ (ROLE) foi desenvolvido nos Estados Unidos para aplicação em salas de aula com crianças de 3 e 4 anos de idade. A aplicação tem duração de um dia completo e é efetuada a partir de intervalos de 5 em 5 minutos, onde o aplicador observa os aspectos considerados no instrumento. Entre os construtos avaliados, estão: valor da instrução, tom emocional, encorajamento de exploração, alfabetização, conceitos matemáticos, dança, leitura e canto recreativo; comemoração de desenvolvimento da criança; tratamento negativo ou rigoroso; organização, limpeza e gestão; e avaliação escolar. O instrumento é gratuito e sua aplicação é realizada por indivíduos treinados.

No ano de 2003, foi publicado o instrumento *Early Childhood Rating Scale – Extension*²⁹ (ECERS-E) no Reino Unido, um suplemento para o ECERS-R que adiciona quatro novas subescalas à escala original: alfabetização, matemática, ciências e diversidade. O ECERS-E pode ser aplicado em ambientes educacionais que atendam crianças de 3 a 5 anos de idade e recomenda-se a aplicação conjunta ao ECERS-R, de modo que o aplicador deve ter treinamento em ambas as escalas. Sua aplicação tem duração estimada de meio dia e é paga. Todavia, não foram encontrados artigos que aplicam o ECERS-E no Brasil.

Similarmente, o *Infant-Toddler Environment Rating Scale - Revised*³⁰ (ITERS-R), Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revisada, desenvolvida em 2003 nos Estados Unidos, mede a qualidade da EI ofertada para crianças de 0 a 30 meses a partir de sete dimensões: espaço e mobiliário, rotina de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe. Sua aplicação deve ser realizada por um profissional treinado e tem duração mínima de 3 horas. A escala ITERS-R é paga e já foi validada e aplicada no Brasil³¹.

No mesmo ano, o *Preschool Program Quality Assessment, 2nd Edition*³² (PQA), foi desenvolvido e revisado nos Estados Unidos para avaliação da qualidade de programas para a primeira infância, identificando, também, as necessidades dos profissionais cuidadores. Ele analisa as características estruturais e as relações cuidador-criança, ambos

²⁸ Desenvolvido por Ramey e Ramey (2002).

²⁹ Desenvolvido por Sylva, Siraj-Blatchford e Taggart (2003).

³⁰ Desenvolvido por Harms, Cryer e Clifford (2003).

³¹ Ver: Oliveira (2003), Souza e Carvalho (2005), Lima e Behring (2006), e Campos *et al.* (2011).

³² Desenvolvido por High/Scope Educational Research Foundation. (2003)

com papel significativo no desenvolvimento infantil. Pode ser aplicado em todos os ambientes pré-escolares, abrangendo as crianças pertencentes a essa faixa educacional, independente da abordagem educacional utilizada no centro de ensino. É composto por sete áreas de qualidade: ambiente de aprendizagem, rotina diária, interação adulto-criança, planejamento e avaliação curricular, envolvimento dos pais e serviços familiares, qualificações e desenvolvimento da equipe, e gerenciamento de programas. Quatro dessas áreas são realizadas através de entrevistas com professores e/ou coordenadores/diretores, e as outras três são feitas através de observações em sala de aula. Sua aplicação deve ser feita por um avaliador treinado e recomenda-se pelo menos um dia inteiro para a avaliação, sendo meio-dia reservado para observações em sala de aula, e o restante do dia reservado para a realização das entrevistas. Sua aplicação é paga.

Também em 2003, o *Preschool Literacy Practices Checklist*³³ (PLPC), Ideias e Práticas de Literacia no Jardim de Infância, foi desenvolvido nos Estados Unidos para aplicação em profissionais da EI por meio de questionário. Ele é composto por questões organizadas em duas categorias: características do grupo sobre a leitura de livros, que avalia o comportamento das crianças em relação a leitura e as estratégias de organização da turma para a aprendizagem; e abordagem de ensino, que inclui perguntas acerca das crenças e estratégias do professor em relação a leitura, e do tempo gasto em atividades de leitura da sala, entre outras. Sua aplicação é gratuita, tendo duração de cerca de 20 minutos, e deve ser realizada por profissionais capacitados para aplicação de instrumentos psicológicos. O instrumento foi traduzido para o português por Gamelas (2010).

A *Beliefs-Intentions Scale*³⁴ foi desenvolvida em 2004 nos Estados Unidos e mede três aspectos das interações professor-criança: a sensibilidade das interações; o envolvimento verbal e não-verbal das interações; e o estilo de brincadeira adotado quando interagindo com a criança. A escala foi desenvolvida para aplicação em professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, e sua aplicação é gratuita.

Também em 2004, a escala *Program Administration Scale*³⁵ (PAS) foi desenvolvida nos Estados Unidos para avaliar a qualidade da gestão em centros e programas educacionais. A PAS subdivide-se em 10 subescalas: desenvolvimento de

³³ Desenvolvido por Burgess, Lundgren, Lloyd e Pianta (2003).

³⁴ Desenvolvido por Wilcox-Herzog e Ward (2004).

³⁵ Desenvolvido por Talan e Bloom (2004).

recursos humanos; custo e alocação de pessoal; gestão do centro; avaliação de crianças; gestão fiscal; relacionamento com os pais; planejamento e avaliação do programa; relações públicas e marketing; tecnologia; e qualificação da equipe. A escala é aplicada por indivíduos treinados e possui duração média de 2 horas para entrevista com o gestor, e 2 a 4 horas para revisão de documentos do centro.

A *Early Childhood Classroom Observation Measure*³⁶ (ECCOM) foi desenvolvida em 2004 nos Estados Unidos para avaliação, através de observação dos ambientes de sala de aula, da qualidade dos centros, focando-se no contexto social e nos recursos disponibilizados. Tem como grupo focal crianças de 4 a 7 anos, e inclui dois conjuntos de itens fundamentados em diferentes perspectivas teóricas, sendo um baseado na teoria construtivista e outro na teoria de aprendizagem tradicional. Através da avaliação de práticas pedagógicas, também se avalia o ambiente social, de aprendizagem, gestão, instrução em matemática e alfabetização, e os recursos utilizados em sala de aula. As observações são conduzidas por um observador treinado, tendo duração de 3 horas. Seu custo não é divulgado, sendo necessário entrar em contato com a autora do instrumento para obtê-lo.

O *Early Literacy Observation Tool*³⁷ (E-LOT) foi desenvolvido em 2004 nos Estados Unidos como um sucessor do *Literacy Observation Tool* (LOT), para aplicação em centros de pré-escola e jardim de infância. Ele subdivide-se em 6 construtos: orientação instrucional; componentes instrucionais; avaliação; ambiente de aprendizagem; ambiente visível; e materiais utilizados. Sua aplicação deve ser realizada por indivíduos treinados e tem duração mínima de 80 minutos. O treinamento, aplicação e processamento de resultados são pagos.

O *Supports for Socio-Emotional Growth Assessments*³⁸ (SSEGA) foi desenvolvido em 2004 nos Estados Unidos para aplicação em crianças de 3 a 5 anos de idade, e subdivide-se em 7 construtos: rotina e ambiente geral da sala de aula; relação de apoio entre cuidador e criança; apoio a autorregulação emocional; apoio à comportamentos sociais positivos; apoio à compreensão social da criança; envolvimento parental; e capacidade do programa de identificar e apoiar crianças com necessidades

³⁶ Desenvolvido por Stipek e Byler (2004)

³⁷ Desenvolvido por Grehan (2004).

³⁸ Desenvolvido por Smith (2004).

especiais. Sua aplicação tem duração de 2,5 a 3 horas, seguida de entrevista com professor com duração média de 30 minutos. O instrumento está disponível mediante contato com a autora.

A escala *Caregiver Interaction Profile*³⁹ (CIP) foi desenvolvida em 2005 na Holanda para avaliar 6 habilidades-chave de cuidadores para interação com crianças de 0 a 4 anos de idade: responsividade sensível, respeito pela autonomia, estruturação e limitação do ambiente, comunicação verbal, estímulo ao desenvolvimento, e encorajamento e interação positiva entre os pares. Sua aplicação é realizada por meio de gravações de vídeo da sala de aula, com duração de 8 a 10 minutos, onde as interações são avaliadas numa escala de sete pontos, gerando uma avaliação individual do perfil do cuidador.

A *Quality of Early Childhood Care Settings: Caregiver Rating Scale*⁴⁰ (QUEST) foi desenvolvida nos Estados Unidos em 2005 para aplicação em unidades educacionais formais e informais que atendam crianças de 0 a 5 anos de idade. A escala possui duas partes: *QUEST Environmental Checklist*, que avalia 5 aspectos do ambiente educacional (espaço e conforto; equipamento e materiais para apoiar brincadeiras que promovem o desenvolvimento; equipamento e materiais que apoiam o desenvolvimento de linguagem e a alfabetização; segurança interna e saúde; e rotinas diárias), e o *QUEST Caregiver Rating Scale*, que avalia 6 aspectos do comportamento do cuidador (cuidador com a criança; apoio ao desenvolvimento socioemocional; apoio à brincadeira; apoio ao desenvolvimento cognitivo; apoio ao desenvolvimento de linguagem e alfabetização; e televisões e computadores). A aplicação deve ser realizada por indivíduos treinados, e o treinamento é pago.

O *Classroom Language and Literacy Environment Observation*⁴¹ (CLEO) foi desenvolvido nos Estados Unidos em 2005 para aplicação em centros que atendam crianças de 3 a 5 anos de idade. Ele foca nas oportunidades de desenvolvimento linguístico na sala de aula e se subdivide em 5 elementos: inventário de ambiente para alfabetização; observação de interações linguísticas; avaliação de interações de

³⁹ Desenvolvido em 2005 e descrito e publicado em Helmerhorst *et al.* (2014).

⁴⁰ Desenvolvido por Goodson, Layzer e Layzer (2005).

⁴¹ Desenvolvido por Coviello (2005).

linguagem; inventário de atividades de alfabetização; avaliação de atividades de alfabetização. O CLEO é gratuito, mas o treinamento é pago.

O instrumento *Preschool Classroom Practices*⁴² (PCP), desenvolvido em 2006 nos Estados Unidos, consiste em um conjunto de práticas e características de sala de aula, como leitura em voz alta, atividades em grupo e presença de biblioteca na sala de aula, que devem ser organizadas hierarquicamente pelo professor de acordo com itens que possuem maior relevância no dia a dia da turma. É um instrumento gratuito e seu preenchimento tem duração média de 20 a 30 minutos.

O *Observation Measures of Language and Literacy*⁴³ (OMLIT), desenvolvido nos Estados Unidos em 2006 para aplicação em salas de aula de EI, é composto por seis medidas: *Classroom Description, Snapshot of Classroom Activities* (SNAPSHOT); *Read-Aloud Profile* (RAP); *Classroom Literacy Instruction Profile* (CLIP); *Quality Rating of Language and Literacy Instruction* (QUILL); e *Classroom Literacy Opportunity Checklist* (CLOC). Ele é comumente aplicado em conjunto com a escala CIS e é composto por seis medidas que avaliam aspectos como o perfil do ambiente escolar, dados sobre cuidadores, dados sobre as crianças, tema de sala de aula, instrução em linguagem, ambiente, atividades, atividades de leitura, material de leitura, disposição do ambiente e oportunidades de aprendizagem. A sua aplicação, com duração mínima de 3 horas, pode ser realizada por indivíduos treinados, e as escalas estão disponíveis mediante contato com os autores.

Ainda em 2006, o *Ready School Assessment*⁴⁴ (RSA) foi desenvolvido nos Estados Unidos para aplicação em salas de aula da pré-escola ao 2º ano do ensino fundamental, e subdivide-se em 9 construtos: líderes e liderança; transições; apoio aos professores; ambiente estimulante; currículo eficiente; relacionamento entre pais, centro e comunidade; respeito a diversidade; e avaliação do progresso. Sua aplicação é paga e recomenda-se treinamento.

Nesse mesmo ano, o *Child Care Assessment Tool for Relatives*⁴⁵ (CCAT-R) foi desenvolvido, nos Estados Unidos, para medir a qualidade do cuidado com crianças de

⁴² Desenvolvido por Bracken e Fischel (2006).

⁴³ Desenvolvido por Goodson *et al.* (2006).

⁴⁴ Desenvolvido por High/Scope Educational Research Foundation (2006).

⁴⁵ Desenvolvido por Porter, Rice e Rivera (2006).

até 6 anos, proporcionado por familiares. Ele consiste de 5 componentes: ação e comunicação; *checklist* de resumo de comportamento; *checklist* de saúde e segurança; *checklist* de materiais; e entrevista com o cuidador. Sua aplicação é realizada de 2 a 2,5 horas através de observação do ambiente por indivíduos treinados e a entrevista com o cuidador dura, em média, 30 minutos. O treinamento para a aplicação é pago.

Em 2007, o instrumento *Child Caregiver Interaction Scale*⁴⁶ (CCIS) foi desenvolvido nos Estados Unidos, com base no *Caregiver Interaction Scale* (CIS). O instrumento pode ser aplicado em crianças desde o início da vida até a idade escolar. A escala divide-se em três dimensões de interações entre cuidador e criança avaliadas de 1 (inadequado) a 7 (excelente): emocional; cognitivo e físico; e social. Para aplicação, é necessário treinamento de um dia, e dura, em média, 3 horas. O instrumento é disponibilizado mediante contato com o autor.

O *Classroom Assessment Scoring System*⁴⁷ (CLASS), Sistema de Pontuação de Avaliação em Sala de Aula, foi elaborado em 2008 nos Estados Unidos para avaliar as salas de aulas da pré-escola ao 3º ano do ensino fundamental. A escala engloba dez dimensões do ambiente da sala de aula, subdivididas em três seções: suporte emocional, organização da sala de aula e suporte do professor. As observações podem ser realizadas na sala de aula ou através de vídeos por profissionais treinados no uso do CLASS, e devem ocorrer um número mínimo de 4 observações de 20 minutos cada. A aplicação da escala é paga e foi traduzida para o português por Cadima e Leal (2008).

O instrumento *Infant Classrooms' Structural Characteristics Questionnaire*⁴⁸ (QSC-E), Questionário de Características Estruturais: Berçário, desenvolvido em 2013 em Portugal, é um questionário a ser respondido pelo professor principal da turma e contempla perguntas acerca de características do cuidador, da sala de aula e do CEO, como a formação do cuidador, exclusividade do cuidador em determinada turma e razão adulto-criança.

Uma iniciativa liderada pela UNESCO, UNICEF, *Center for Universal Education* do Instituto *Brookings* e Banco Mundial visando a elaboração de um

⁴⁶ Desenvolvido por Carl (2007).

⁴⁷ Desenvolvido por Pianta, La Paro e Hamre (2008).

⁴⁸ Desenvolvido por Barros *et al.* (2013).

instrumento, desenvolveu em 2014 o *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO), que é subdividido em duas partes. A primeira, *Measure of Development and Early Learning* (MODEL), mede o desenvolvimento infantil, enquanto a segunda, *Measure of Early Learning Environments* (MELE), se reserva a mensurar ⁴⁹a qualidade do ambiente de aprendizagem em seis grandes áreas, aferidas a partir de observação direta, entrevista com o professor e com o diretor: brincadeira, pedagogia, interações, ambiente, formação da equipe escolar, comprometimento dos pais e comunidade, e inclusão. O instrumento é gratuito, sua aplicação é realizada por indivíduos treinados, com duração de três a quatro horas em um mesmo dia e já foi validado no Brasil.

A escala *Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing*⁵⁰ (SSTEWE) desenvolvida em 2015 na Austrália para medir a qualidade da EI ofertada para crianças de 2 a 5 anos idade, considerando, principalmente, a qualidade das interações e oportunidades de aprendizagem ofertadas às crianças que possam auxiliar no desenvolvimento de relacionamentos, comunicação efetiva e aspectos de autorregulação. A escala deve ser aplicada por indivíduos treinados e que possuam conhecimento em desenvolvimento infantil. O treinamento possui duração mínima de 3,5 dias e a escala é paga e não tem validação para o Brasil.

O Quadro 5 sumariza esses 46 instrumentos e os classificam de acordo com os parâmetros de qualidade que eles avaliam. Para tanto, esses diversos parâmetros foram sumarizados nos seguintes 7 aspectos da qualidade: i) condições de oferta, como instalações, espaços, materiais e mobiliários; ii) gestão, relacionando-se à ações ligadas ao planejamento de atividades, currículo pedagógico e atividades realizadas por diretores e coordenadores; iii) equipe, com informações acerca de formação, motivação e características; iv) práticas pedagógicas, como oportunidades de aprendizagem, nutrição, cuidados pessoais, diversidade e inclusão; v) interações; vi) aprendizagem e desenvolvimento, abordando práticas diretamente relacionadas à promoção da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas, como linguagem; vii) e envolvimento parental e comunitário nos centros e atividades educacionais.

⁴⁹ Natal (2020) utiliza o MELQO para avaliação da qualidade da EI no Brasil.

⁵⁰ Desenvolvido por Siraj, Kingston e Melhuish (2015).

Quadro 5 - Instrumentos de mensuração da qualidade na educação infantil

Aspectos Instrumentos	Condições de Oferta	Gestão	Equipe	Práticas Pedagógicas	Interações	Aprendizagem e Desenvolvimento	Envolvimento Parental ou Comunitário
ECERS-R	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ECERS-E				✓		✓	
ITERS-R	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SSTEW				✓	✓	✓	
CIS					✓		
CCIS							
CLASS				✓	✓	✓	
QSC-E			✓				
PCP				✓	✓	✓	
FACES						✓	
CES	✓				✓		
Beliefs-Intentions Scale					✓		
ORCE					✓	✓	
CIP	✓			✓	✓	✓	
ECOF				✓		✓	
AIS					✓		
MELE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CPI				✓	✓	✓	
TIS					✓		
APECP	✓	✓	✓	✓	✓		
EAS				✓	✓	✓	
Peer Play Scale					✓		
ECCOM	✓			✓	✓	✓	
FCCERS-R	✓		✓	✓	✓	✓	✓
PQA	✓	✓	✓	✓	✓		✓
APEEC	✓			✓	✓	✓	✓
CCAT-R				✓	✓	✓	✓
C-COS					✓		
CDPES	✓		✓	✓	✓	✓	✓
CLEO	✓				✓	✓	
COFAS				✓	✓	✓	
ELLCO	✓			✓		✓	
E-LOT	✓					✓	
OMLIT	✓			✓		✓	
PAS	✓	✓	✓				✓
PCI	✓	✓		✓	✓		
QUEST	✓			✓	✓	✓	
ROLE				✓	✓	✓	
RSA	✓	✓	✓	✓			✓
SACERS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SELA	✓			✓	✓	✓	✓

SSEGA	✓			✓	✓		✓
TSRS					✓	✓	
ACIRI					✓	✓	
PLPC						✓	
PCIS					✓		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, evidencia-se uma crescente produção de instrumentos para medir a qualidade em ambientes de EI, em seus mais diversos aspectos, nas décadas de 1990, 2000 e 2010, com a maior concentração de instrumentos publicados entre os anos de 2000 e 2010. Nos 46 instrumentos mapeados, Quadro 5, os principais aspectos qualitativos avaliados nos instrumentos são as interações (35), aprendizagem e desenvolvimento (30) e práticas pedagógicas (28).

Em sua maioria, a necessidade de treinamento para aplicação e o custo de uso podem ser obstáculos para a avaliação em larga escala dos centros brasileiros. No entanto, a disponibilidade de opções gratuitas para aplicação e já traduzidas e validadas para o Brasil, como o MELQO, associadas ao treinamento para o uso adequado, apresentam uma opção efetiva para a avaliação contínua das redes.

Em síntese, verifica-se que apesar de existir uma grande diversidade de instrumentos e indicadores para avaliar a qualidade da EI, ainda não há uma avaliação em larga escala dessa etapa que incorpore a multidimensionalidade do conceito da qualidade na EI e que permita a comparação entre diferentes centros.

4 IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expansão dos serviços de EI, segundo o NCPI (2014), não foi acompanhada da preocupação em avaliar os efeitos alcançados, embora tal avaliação seja essencial para identificar e disseminar boas práticas, compreender o que funciona e possibilitar avanços da EI no país. Ainda assim, identifica-se na literatura brasileira, estudos sobre os efeitos da participação na pré-escola e creche sobre resultados futuros das crianças, e, em menor número, análises sobre a qualidade do serviço ofertado, como estudos que buscam mensurar a qualidade de unidades educacionais e verificar os efeitos de frequentar centros de qualidade sobre o desenvolvimento e desempenho escolar dos alunos.

A prevalência de estudos que avaliam apenas a frequência à EI, sem discriminar quanto à qualidade do serviço ofertado, pode ser justificada pelas dificuldades de medir

a qualidade da EI, como a escolha de parâmetros, indicadores e instrumentos adequados, e a sua aplicação em larga escala.

Em geral, frequentar a pré-escola apresenta impactos positivos sobre notas e desenvolvimento do aluno, com resultados heterogêneos entre pré-escolas públicas e privadas, e em benefícios observados para crianças com diferentes *backgrounds* socioeconômicos. Os estudos relacionados à participação em creches apresentados a seguir, por outro lado, apresentam evidências ambíguas, com diversas análises encontrando efeitos nulos sobre os resultados futuros dos indivíduos, como salários e empregabilidade, e identificando efeitos positivos em *outcomes* como escolaridade, aprovação e segmentos do desenvolvimento infantil. Assim como observado para a pré-escola, os impactos de frequentar a creche são heterogêneos para crianças de diferentes status socioeconômicos.

Quanto aos impactos da EI de qualidade, as evidências são positivas e reforçam a discussão presente na literatura⁵¹ sobre a importância da qualidade dos serviços de creches e pré-escolas ofertados para as crianças.

4.1 Participação na Pré-Escola

Os impactos da frequência à pré-escola sobre o desempenho escolar dos alunos são positivos e de magnitude relevante: Calderini e Souza (2009), empregando dados do Censo Escolar e Prova Brasil, e utilizando a oferta de pré-escolas em relação ao número de crianças de 4 a 6 anos no município como variável instrumental para frequentar a pré-escola, observam um impacto positivo de 0,77 a 0,96 desvio-padrão na nota de matemática, e 0,52 a 0,61 na nota de português do 5º ano. Felício e Vasconcellos (2007), e Felício *et al.* (2012) *apud* Santos (2015), por sua vez, observam uma diferença de 0,28 e 0,25 desvio-padrão, respectivamente, na nota de matemática da Prova Brasil ao comparar alunos que frequentaram a pré-escola àqueles que não o fizeram. No entanto, não identificaram ganhos incrementais decorrentes de mais anos de exposição à pré-escola.

Pinto, Santos e Souza (2011) utilizam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para observar os efeitos diretos e indiretos da pré-escola sobre o

⁵¹ Ver Peisner-Feinberg *et al.* (2001), Duncan (2003) e Curie (2001).

desempenho escolar, encontrando um impacto total de 0,19 desvio-padrão sobre as notas de matemática, e uma redução de 7% na chance de reprovação. De forma análoga, Pinto, Santos e Guimarães (2016), utilizando o SAEB e Censo Escolar, encontram um efeito de 0,22 desvio-padrão no desempenho escolar.

Neubauer *et al.* (1996), aplicando modelo hierárquico e utilizando a base de dados da Fundação Carlos Chagas em parceria com o Banco Mundial, encontram que a pré-escola é o fator de maior importância na determinação das notas de português e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse impacto diminui ao longo do ciclo educacional, mas permanece positivo e significativo até o 3º ano – último ano de análise do estudo. Além disso, Procópio (2012), utilizando dados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES), ressalta que a pré-escola não apenas aumenta as notas de matemática dos alunos, mas também aumenta a variação das notas, indicando que crianças que frequentam a pré-escola não apenas aprendem mais, mas também aprendem mais rápido.

Além dos ganhos de aprendizagem, frequentar a pré-escola parece ter efeitos positivos sobre outros resultados do indivíduo, como escolaridade e empregabilidade. Curi e Menezes-Filho (2009), utilizando dados da Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV-IBGE), encontram que crianças que frequentaram a pré-escola possuem 4% mais chances de completar o ensino fundamental 1, 18% mais chances de completar todo o ensino fundamental, 24% mais chances de completar o ensino médio e 5,5% mais chances de completar o ensino superior, resultando em um aumento de 1,6 ano de escolaridade. Além disso, também se observa efeito da pré-escola nos salários futuros: alunos que frequentaram a pré-escola ganham, em média, 16% a mais quando comparados àqueles que não frequentaram.

Natal e Santos (2013) *apud* Santos (2015), utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), encontram que a frequência à pré-escola aumenta em 20% as chances de saber ler. Barros e Mendonça (1999), utilizam dados da PPV-IBGE e observam um ganho de 0,6 ano de escolaridade, 6% a mais de salários para homens, e uma taxa de retorno de 13% para indivíduos que frequentaram a pré-escola. No entanto, encontram efeito zero sobre empregabilidade.

Damiani *et al.* (2011), utilizando dados coletados para a Coorte de Pelotas 1982⁵², encontram que crianças que frequentam a pré-escola possuem 88% mais chances de concluir o ensino fundamental, e 73% mais chances de concluir o ensino médio. Por sua vez, Pazello e Almeida (2010) utilizam um pseudo-painel de coortes da PNAD, e encontram um aumento de 8,6% na probabilidade de concluir o ensino fundamental com até dois anos de atraso, e efeito nulo para os demais níveis – no entanto, esse efeito é inferior ao de adentrar a escola no 1º ano do Ensino Fundamental (14,5%), indicando que iniciar os estudos mais cedo possui benefícios independente de ser na pré-escola ou não.

No entanto, apesar do consenso sobre os efeitos positivos da pré-escola, esses não são homogêneos. Natal e Santos (2013) apontam que pré-escolas privadas possuem o dobro do impacto de pré-escolas públicas, embora o impacto da frequência à pré-escola seja maior para filhos com mães com menor educação – resultado análogo ao encontrado por Barros e Mendonça (1999). Por outro lado, Pinto, Santos e Souza (2011) observam que filhos de mães analfabetas experienciam menor impacto da pré-escola.

Em suma, verifica-se que esses estudos focam nos efeitos da oferta da EI em nível de pré-escola sobre resultados futuros das crianças na educação e no mercado trabalho sem considerar a qualidade dessa oferta. É possível verificar um consenso quanto aos impactos positivos de frequentar a pré-escola sobre resultados como escolaridade, salários e desempenho escolar. Além disso, alguns estudos encontram heterogeneidades nos benefícios de se frequentar esse ciclo escolar; no entanto, esses resultados são ambíguos, observando-se tanto benefícios maiores quanto menores para filhos de mães com menor escolaridade.

4.2. Participação na Creche

No que se refere as evidências dos impactos de frequentar a creche sobre escolaridade e empregabilidade, elas são imprecisas: Curi e Menezes-Filho (2009) encontram efeito nulo da frequência à creche sobre as chances de concluir o ensino fundamental 1 e sobre salários. No entanto, encontram impactos positivos sobre a chance de concluir o ensino médio (13%) e ensino superior (19%), resultando em ganho de 1 ano de escolaridade. Por outro lado, Barros e Mendonça (1999), utilizando dados da PPV-IBGE, encontram efeito nulo da creche sobre salário, escolaridade e empregabilidade, e

⁵² É uma base de dados que acompanha crianças nascidas em Pelotas no ano de 1982.

Damiani *et al.* (2011) não observam impactos significativos da creche sobre a probabilidade de concluir o ensino fundamental e o ensino médio.

Quanto ao desenvolvimento infantil, Barros *et al.* (2011) encontram efeitos positivos da participação na creche sobre o controle de raiva e impulsividade, e efeito nulo sobre controle inibitório⁵³, teste de memória e integração visual em crianças de 30 meses de idade. Carneiro (2013) observa um aumento de 0,1 desvio-padrão em teste de linguagem, medidas de controle inibitório, peso e altura das crianças, e efeito nulo em teste de memória e integração visual.

Correa, Comim e Tai (2014), utilizando dados da Pesquisa Longitudinal da Primeira Infância (ELPI), no Chile, verificaram que quanto menor a escolaridade materna, maior o efeito da frequência na creche no escore cognitivo das crianças na idade da pré-escola (4 a 5 anos). No caso em que a mãe não possui nenhuma escolarização, o período de um mês na creche tem um efeito positivo no escore cognitivo da criança de 0,010 desvio-padrão. Porém, evidencia-se que quando há um grau de sensibilidade e envolvimento parental baixo, os efeitos são negativos nos resultados das crianças.

Adicionalmente, com dados do Ceará e de Sertãozinho-SP, Ogando (2019) verificou que frequentar a creche afeta positivamente em quase todas as habilidades socioemocionais, exceto sobre estabilidade emocional (Ceará). Enquanto para os dados de Sertãozinho, a participação na creche impacta positivamente na habilidade de extroversão

Quanto ao desempenho escolar, Correia (2018), ao investigar o aumento de vagas de creches em Petrolina, observa evidência positiva na aprovação de alunos do 2º ano (6,9%). Analogamente, Pinto, Santos e Guimarães (2017) encontram efeito positivo da creche sobre o desempenho escolar. No entanto, assim como observado para a pré-escola, os efeitos da creche não são homogêneos: os autores observam que, para crianças com mães sem educação, esse efeito é negativo e significativo (-0,28 desvio-padrão), enquanto para mães com ensino superior, esse efeito é positivo e significativo (0,42 desvio-padrão).

⁵³ Nome dado para o “autocontrole” na neurociência.

Alguns trabalhos analisam o impacto da creche sobre a participação feminina no mercado de trabalho no Brasil. Barros *et al.* (2011) avaliaram o Programa de Desenvolvimento da Primeira Infância no estado do Rio de Janeiro, que compreende a oferta de creches públicas para crianças de 0 a 3 anos nos bairros de baixa renda. Tal programa apresentou grandes efeitos na empregabilidade feminina. Para as mães tratadas, houve um aumento de 27% na taxa de emprego e de 8% na taxa de participação da força de trabalho, reduzindo o desemprego materno em 16%.

De forma similar, a partir de dados da PNAD, Barbosa e Costa (2017) encontraram efeito positivo da oferta de creches sobre a probabilidade de as mulheres que são mães se inserirem no mercado de trabalho. Assim como, Rosa, Souza e Fernandes (2020) verificaram que as mães com filhos nas creches têm aproximadamente 7% a mais probabilidade de participação no mercado de trabalho, 2% a menos de probabilidade de desemprego, 2% a mais de probabilidade de terem emprego formal e recebimento de um salário hora de cerca de 4% maior.

Dessa forma, esses trabalhos focam na avaliação do impacto de frequentar a creche sobre diversos resultados dos indivíduos, sem considerar a qualidade dos ambientes frequentados. Observa-se que, diferente dos estudos que avaliam as pré-escolas, não há consenso quanto aos efeitos da creche sobre empregabilidade, salários e escolaridade. No entanto, há evidências que apontam para benefícios da creche no desenvolvimento de aspectos não-cognitivos e cognitivos, bem como o desempenho escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, parte da literatura também destaca os benefícios da creche sobre os resultados das mães, encontrando impactos positivos na empregabilidade e inserção no mercado de trabalho formal. Similarmente ao observado para a pré-escola, os estudos apresentam resultados divergentes quanto a heterogeneidade dos efeitos da creche sobre desempenho escolar, com evidências tanto de um impacto negativo, quanto de um maior impacto positivo para crianças com mães que possuem menor grau de escolaridade.

4.3. Qualidade da Educação Infantil

Além das heterogeneidades de efeitos da EI de acordo com o status socioeconômico das crianças beneficiadas, também se observa, na literatura, evidências de que os impactos podem variar com a qualidade das creches e pré-escolas ofertadas.

Campos *et al.* (2011), ao analisar a qualidade da EI em seis capitais brasileiras utilizando o instrumento ECERS-R, encontram que 1,3% da variabilidade das notas escolares pode ser explicada pela qualidade da pré-escola frequentada. Além disso, ao comparar alunos que frequentaram pré-escolas de boa qualidade àqueles que não frequentaram a pré-escola, verifica-se um ganho de 2,9 pontos no desempenho médio, correspondente à 12% na escala da Provinha Brasil.

Sylva *et al.* (2011), utilizando o instrumento ECERS-R e ECERS-E para analisar a qualidade da EI na Inglaterra, encontram que a qualidade da pré-escola prediz a maior parte dos resultados dos alunos, e que crianças que frequentaram serviços de EI de baixa qualidade possuem habilidades cognitivas e comportamentais em nível similar ao observado em crianças que não frequentaram a pré-escola. Por sua vez, Barros *et al.* (2011), ao analisarem a qualidade da creche no Rio de Janeiro, observam que uma melhora na qualidade da creche aumenta em 2,2 meses o desenvolvimento social e em 1,8 meses o desenvolvimento mental das crianças. No entanto, não se observa efeito sobre o desenvolvimento físico.

Para Pianta *et al.* (2009) e Duncan e Magnuson (2013) medidas como qualidade da relação emocional entre educadores e crianças, organização do tempo da aula para a realização das mais diversas atividades, entre outras medidas que descrevem a qualidade das relações entre educadores e crianças, são as que realmente refletem a qualidade da educação recebida. De acordo com Barnett (2011), analisando programas de EI nos Estados Unidos, a atenção individualizada é outro atributo que eleva os resultados das intervenções pré-escolares, tendo um aumento de 0,16 desvio-padrão sobre o teste de cognição.

Natal (2020) analisa a qualidade das interações entre cuidador e criança utilizando o módulo MELE do instrumento MELQO para Boa Vista – Roraima, e encontra que, quanto melhor a interação usada pelo professor, maior é o efeito sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A autora observa um impacto das interações de qualidade na magnitude de 0,64 e 0,50 desvio-padrão nas habilidades iniciais em Linguagem e Letramento, e em Matemática, respectivamente.

Alguns estudos sugerem que a qualificação do professor está associada à qualidade, apontando alguma relação entre qualificação dos educadores e a prontidão para

a aprendizagem. Delors (2003) afirma que a qualidade de ensino é determinada pela formação contínua dos professores, sendo essa, ainda mais determinante que a qualificação inicial. Os centros educacionais que possuem maior qualidade e as crianças apresentam maior progresso, contam com profissionais mais qualificados, especialmente com uma boa proporção de professores treinados (SYLVA *et al.*, 2004).

Nessa perspectiva, observa-se que a literatura empírica que trata da qualidade da EI é escassa. Alguns estudos já incorporaram a utilização dos instrumentos anteriormente descritos para mensurar a qualidade, mas poucos foram feitos para o Brasil.

5 CONCLUSÃO

A primeira infância é uma fase considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança e é nessa fase que é ofertada a EI. A literatura tem mostrado que os benefícios do investimento nessa etapa de ensino estão condicionados à qualidade do serviço ofertado. Contudo, o conceito do que seria essa qualidade e como medi-la ainda é um tema para o qual não existe consenso. Diante disso, este estudo se propôs a sumarizar a literatura, contemplando a definição de qualidade, com foco no contexto brasileiro e em documentos oficiais; as medidas de qualidade na EI; e os impactos de se frequentar creches e pré-escolas de qualidade sobre diversos resultados do indivíduo, como desenvolvimento infantil, desempenho escolar, escolaridade, empregabilidade e salários.

Quanto a definição, embora a qualidade seja definida como um conceito relativo, de construção coletiva e participativa, e com um caráter dinâmico e contínuo, ainda é possível identificar, na literatura, requisitos e indicadores concretos para a promoção de cuidados em EI com qualidade. Hayes *et al.* (1990) apontam cinco critérios de qualidade válidos para todas as nacionalidades: proporções mínimas de cuidadores e crianças; treinamento de profissionais da EI focado no desenvolvimento da criança; atividades estruturadas e flexíveis; espaços organizados e estruturados; e grupos limitados de criança por turmas. Para o Brasil, foram identificadas 7 (sete) dimensões relevantes da qualidade da EI destacadas em documentos nacionais e na literatura: gestão, condições de oferta, equipe, interações, práticas pedagógicas e oportunidades de aprendizagem, envolvimento parental e comunitário, e rede de proteção da criança (intersectorialidade).

A partir da definição dessas dimensões, se faz necessária a mensuração da qualidade dos ambientes de EI. Para tanto, são empregados, na literatura, indicadores, que

possibilitam a autoavaliação das escolas e o monitoramento realizado pelas redes; e instrumentos, em sua maioria de observação *in loco*, que possibilitam a análise dos centros de EI em diferentes aspectos. Com base na revisão da literatura e em documentos nacionais, com destaque para os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), divulgados pelo MEC, foram identificados indicadores utilizados na literatura e catalogados 46 instrumentos, resumidos no Quadro 5 e classificados em 7 dimensões avaliativas de qualidade.

Evidenciou-se, com a catalogação desses instrumentos, uma crescente produção de medidas de qualidade da EI nas últimas três décadas e uma ampla gama de escalas com diferentes focos avaliativos, desde instrumentos que abrangem os 6 aspectos de qualidade, como é o caso do MELQO e ECERS-R, até aqueles focados em apenas uma dimensão avaliativa, como o CIS, que avalia interações em unidades educacionais.

Para mensuração no Brasil, alguns instrumentos já foram aplicados no país ou traduzidos para o português, como o ECERS-R, ITERS-R, CIS, CLASS, TSRS, ACIRI, PLPC, PCIS e o MELQO. Além disso, vários desses instrumentos estão em consonância com os parâmetros e indicadores estabelecidos para o contexto brasileiro. Apesar da necessidade de aplicação por indivíduos treinados, algumas escalas são gratuitas e apresentam uma possibilidade factível de avaliação em escala de redes de EI.

Não obstante a escassez de avaliações da qualidade da EI no Brasil, ainda se encontra estudos que avaliam os impactos da frequência à creche e pré-escola, no geral, e da qualidade desses centros sobre os resultados individuais. Na maior parte dos casos, frequentar a pré-escola tem impactos positivos sobre o desempenho escolar, escolaridade, empregabilidade e salários dos indivíduos. No entanto, esses resultados são heterogêneos: Natal e Santos (2013) apontam que pré-escolas privadas possuem o dobro do impacto de pré-escolas públicas, embora o efeito da pré-escola seja maior para filhos de mães com menor educação. Já Pinto, Santos e Souza (2011) encontram que filhos de mães analfabetas experienciam impacto positivo menor da frequência à pré-escola.

Por outro lado, não há consenso sobre os efeitos da participação na creche. Barros e Mendonça (1999) encontram efeito nulo sobre salários, escolaridade e empregabilidade, e Damiani *et al.* (2011) não observam impactos significativos sobre a chance de concluir o ensino fundamental e o ensino médio. Já Curi e Menezes-Filho

(2009) encontram efeitos da participação na creche sobre a probabilidade de conclusão do ensino médio e ensino superior, resultando em um ganho de 1 ano de escolaridade, embora não observem efeitos sobre os salários ou probabilidade de conclusão do ensino fundamental 1. Para resultados relacionados a aspectos socioemocionais, Ogando (2019) encontra impactos positivos da creche sobre quase todas as habilidades socioemocionais, com exceção da estabilidade emocional, para o Ceará, e sobre a extroversão, para Sertãozinho.

Quanto ao desempenho escolar em matemática, Pinto, Santos e Guimarães (2016) encontram efeitos positivos da frequência à creche – no entanto, esses efeitos não são homogêneos, sendo negativo (-0,28 desvio-padrão) para alunos com mães sem educação formal, e positivo (0,42 desvio-padrão) para filhos de mães com ensino superior. Esses resultados contrastam com o observado por Correa, Comim e Thai (2014) para o Chile, onde filhos de mães com menor escolaridade possuem maiores impactos da participação na creche sobre escores cognitivos. No entanto, os autores apontam que esses efeitos podem ser negativos quando há baixo grau de sensibilidade e envolvimento parental. Ademais, alguns trabalhos observam benefícios relacionados à creche sobre a empregabilidade das mães.

No que se refere aos impactos da qualidade da EI, os estudos catalogados respaldam a importância de ofertar centros de qualidade para os resultados das crianças. Em particular, segundo Campos *et al.* (2011), 1,3% da variabilidade das notas escolares pode ser explicada pela qualidade da pré-escola frequentada, e alunos que frequentaram pré-escolas de qualidade apresentam um ganho de 12% no desempenho médio. Além disso, Sylva *et al.* (2011) observam que crianças que frequentaram serviços de baixa qualidade possuem habilidades cognitivas e comportamentais em níveis similares ao observado em crianças que não frequentaram a pré-escola. Para resultados de desenvolvimento infantil, Barros *et al.* (2011) observam que uma melhora na qualidade da creche aumenta em 2,2 meses o desenvolvimento social e 1,8 meses, o desenvolvimento mental de crianças de 30 meses de idade.

As relações e interações entre cuidador e criança e a organização do tempo da aula são citados como aspectos de qualidade da EI mais relevantes para os resultados das crianças atendidas e como principais medidas que refletem a qualidade da educação

recebida (Pinta *et al.*, 2009; Duncan e Magnuson, 2013). Barnett (2011) ressalta a atenção individualizada à criança como um atributo que beneficia seus resultados, encontrando um ganho de 0,16 desvio-padrão em teste de cognição. Conforme Natal (2020) a qualidade das interações afeta positivamente o desempenho de linguagem (0,64 desvio-padrão) e em matemática (0,5 desvio-padrão).

Delors (2003) e Sylva *et al.* (2004) salientam que a qualificação do professor está associada à maior qualidade da EI, enquanto Campos *et al.* (2011) identificam que as pré-escolas que apresentam as melhores medidas de qualidade atendem apenas crianças da EI, possuem transporte escolar, os diretores promovem cursos de capacitação e possuem salário maior que quatro salários-mínimos, as professoras possuem nível superior completo há mais de 15 anos e realizaram cursos de pós-graduação em educação, com ênfase em EI.

Desse modo, verifica-se que, apesar da abrangência e multidimensionalidade do conceito de qualidade na EI, é possível identificar elementos fundamentais que permitem o estabelecimento de parâmetros e diretrizes concretas e unificadas para a EI de qualidade. A partir destes, e diante do impacto observado da qualidade sobre diferentes resultados das crianças, se faz necessário mensurar e monitorar amplamente as unidades de EI no Brasil, a partir de indicadores e instrumentos encontrados na literatura e estabelecidos em documentos oficiais nacionais. Assim, com uma avaliação abrangente do serviço ofertado em creches e pré-escolas brasileiras, será possível pensar políticas adequadas e contextualizadas, traçar metas factíveis, e redirecionar esforços para que a ampliação do acesso à EI ocorra em consonância com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil pleno.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT-SHIM, M.; SIBLEY, A. Assessment Profile for Early Childhood Programs: Research Edition I. Atlanta, GA: Quality Assist, Inc., 1992.
- ABBOTT-SHIM, M.; SIBLEY, A. Assessment Profile for Early Childhood Programs: Research Edition II. Atlanta, GA: Quality Counts, Inc., 1998.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Panorama das políticas de educação infantil no Brasil. Brasília: UNESCO, 2018.

Administration on Children, Youth and Families. Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, 2001.

ARNETT, J. Caregivers in day-care centers: Does training matter? **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 10, p. 541-522, 1989.

BARBOSA, A.; COSTA, J. Oferta de creche e participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. Nota técnica n. 62. IPEA, 2017.

BARNETT, W. S. Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 2011. 975- 978.

BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de; ROSALÉM, Andrezza. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 41, n. 2, p. 213-232, jul. 2011.

BARROS, Ricardo Paes et al. The impact of access to free childcare on women's labor market outcomes: Evidence from a randomized trial in low-income neighborhoods of Rio de Janeiro. 2011

BARROS, Sílvia; PESSANHA, Manuela; PINTO, Ana Isabel; CADIMA, Joana. Questionário de Características Estruturais: Berçário [Infant Classrooms' Structural Characteristics Questionnaire]. Questionário não publicado. Psychology and Educational Sciences, Porto University, Portugal, 2013.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Uma avaliação dos custos e benefícios da educação pré-escolar no Brasil**. Ipea, 1999. Mimeografado.

BLACK, M. M. et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017.

BOLLER, K.; SPRACHMAN, S. The Child-Caregiver Observation System Instructor's Manual. **Mathematica Policy Research**, Inc: Princeton, NJ, 1998.

BRACKEN, S. S.; FISCHER, J. E. Assessment of preschool classroom practices: Application of Q-sort methodology. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 21(4), p. 417-430, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.006>

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB: 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília: MEC/ SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 2. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, v. 151, nº 120-A, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2018.

BURGESS, K.; LUNDGREN, K. A.; LLOYD, J. W.; PIANTA, R. C. Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction, 2001.

CADIMA, J.; LEAL, T. Observação dos processos interativos em salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (org.). Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos [CD] Braga: Psiquilibrios, 2008.

CADIMA, J.; LEAL, T. Escala de interação do prestador de cuidados: Manual de aplicação. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2011.

CALDERINI, S. R.; SOUZA, A. P. **Pré-escola no Brasil: seu impacto na qualidade da educação fundamental.** In: Anais do XXXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.

Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011000100002>.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAPONE, A.; OREN, T.; NEISWORTH, J. Caregiver-Environment Scale. Unpublished manuscript, The Pennsylvania State University, 1995.

CARNEIRO, P. **The Impact of Formal Child Care Attendance in Rio de Janeiro on Child Development and Maternal Outcomes**. Mimeografado. 2013.

CARL, B. Child Caregiver Interaction Scale. Dissertação – Indiana University of Pennsylvania, 2007.

CARVALHO, Alysson Massote; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008.

CORREA, Esmeralda; COMIM, Flávio; TAI, Silvio Hong Tiing. Impactos da Creche na Primeira Infância: efeitos dependendo das características da família e do grau de exposição ao centro de cuidado. *Anais do XLII Encontro Nacional de Economia*. ANPEC, 2014.

CORREIA, L. R. **Efeitos Educacionais da Expansão Repentina de Vagas em Educação Infantil: Petrolina e Juazeiro, um experimento natural**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2018.

COVIELLO, R. H. Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: Exploration of measurement strategies and relations with children's development. State College, PA: Pennsylvania State University, 2005.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A Relação entre Educação Pré-primária, Salários, Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, 39, n. 4, outubro 2009. 811-850.

CURRIE, Janet. Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 213-238, 1 maio 2001. American Economic Association. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.15.2.213>.

DAMIANI, Magda Floriana; DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denise. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional*, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 515-532, 30 dez. 2011. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae225020111968>.

DEBRUIN-PARECKI, A. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 1999.

DEBRUIN-PARECKI, A. Let's Read Together: Improving Literacy Outcomes with the Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.

DELORS, Jacques. Os 4 pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Jordana Siuves; CARVALHO, Sirley Alves da Silva; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. Revista Cefac, v. 17, n. 1, p. 88-99, 2015.

DUNCAN, Greg J., Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. **Child Development**, [S.L.], v. 74, n. 5, p. 1454-1475, out. 2003. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00617>.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. Investing in preschool programs. The journal of economic perspectives: a journal of the American Economic Association, 27, n. 2, 2013. 109.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 27, n. 66, p. 880-906, 22 dez. 2016. Fundacao Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.4021>

FARQUHAR, S. E. (1990) **Quality in early education and care: What do we mean?**, **Early Child Development and Care**, 64:1, 71-83, DOI: [10.1080/0300443900640108](https://doi.org/10.1080/0300443900640108)

FARRAN, D.; KASARI, C.; COMFORT-SMITH, M; JAY, S. Parent/Caregiver Involvement Scale. Child Development and Family Relations of School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina, 1986.

FELÍCIO, F.; MENEZES, R. T.; ZOHGBI, A. C. The effects of early child education on literacy scores using data from a new Brazilian assessment tool. **Estudos Econômicos**, 42, n. 1, p. 97- 128, 2012.

FELÍCIO, F.; VASCONCELLOS, L. **O Efeito da Educação Infantil sobre o desempenho escolar medido em exames padronizados**. Anais do XXXV Encontro Nacional de Economia. 2007.

FIENE, R. Child Development Program Evaluation Scale and COFAS. Washington, DC: Children's Services Monitoring Consortium, 1984.

FREDE, E. C.; MILLER, A. K. Preschool Classroom Implementation Rating Instrument – High/Scope Manual, 1990.

GAMELAS, A. M. Literacia e Qualidade em Contextos Pré-Escolares Inclusivos. (Tese de doutorado não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2010.

GREHAN, A. W.; SMITH, L. J. The Early Literacy Observation Tool. Memphis, TN: The University of Memphis, Center for Research in Educational Policy, 2004.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M. Family Day Care Rating Scale (FDCRS). New York, NY: Teachers College Press, 1989.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. New York, NY: Teachers College Press, 1998.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition. New York, NY: Teachers College Press, 2003.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. New York, NY: Teachers College Press, 2005.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. Family Child Care Environment Rating Scale – Revised Edition (FCCERS-R). New York, NY: Teachers College Press, 2007.

HARMS, T.; JACOBS, E. V.; WHITE, D. R. School – Age Care Environment Rating Scale. New York, NY: Teachers College Press, 1996.

HAYES, C. D.; PALMER, J. L.; ZASLOW, M. L. **Who Cares for America's Children? Child Care Policy for the 1990s.** Panel on Child Care Policy, [Committee on Child Development Research and Public Policy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council.](#) Washington DC: National Academy Press, 1990.

HELMERHORST, Katrien O. W.; RIKSEN-WALRAVEN, J. Marianne; VERMEER, Harriet J.; FUKKINK, Ruben G.; TAVECCHIO, Louis W. C.. Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: development and validation of the caregiver interaction profile scales. **Early Education And Development**, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 770-790, 13 jan. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>.

HEMMETER, M. L.; MAXWELL, K. L.; AULT, M. J.; SCHUSTER, J. W. Assessment of Practices in Early Elementary Classrooms (APEEC). Teachers College Press: New York, NY, 2001.

High/Scope Educational Research Foundation. Preschool Program Quality Assessment, 2nd Edition (PQA) Administration Manual. High/Scope Press: Ypsilanti, MI, 2003.

High/Scope Educational Research Foundation. Ready School Assessment: Questionnaire. High/Scope Press: Ypsilanti, MI, 2006.

HOWES, Carollee. Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. **Developmental Psychology**, v. 16, p. 371-372, 1980. American Psychological Association (APA).

HOWES, Carollee; MATHESON, Catherine C. Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. **Developmental Psychology**, [S.L.], v. 28, n. 5, p. 961-974, set. 1992. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>.

HOWES, C.; STEWART, P. Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences. **Developmental Psychology**, v. 23, p. 423-430, 1987. American Psychological Association (APA).

HYSON, M. C.; HIRSH-PASEK, K.; RESCORLA, L. The Classroom Practices Inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4 and 5-year-old children. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 5, p. 475-494, 1990.

GOODSON, B. D.; LAYZER, J. I.; LAYZER, C. J. Quality of Early Childhood Care Settings: Caregiver Rating Scale (QUEST). Abt Associates Inc.: Cambridge, MA, 2005.

GOODSON, B. D.; LAYZER, C. J.; SMITH, W. C.; & RIMDZIUS, T. Observation Measures of Language and Literacy Instruction in Early Childhood (OMLIT). Cambridge, MA: Abt Associates, Inc., 2006.

KAGAN, Sharon Lynn. **Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações**. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56-67, Apr. 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>.

LEMOS, I. S. O envolvimento mãe-criança em situação de jogo: estudo de dois grupos de díades contrastados quanto ao estatuto sócio-económico. (Dissertação de mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 1997.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cad. Pesqui.** [online]. 2006, vol.36, n.129, pp.573-596. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300004>.

MCWILLIAM, R. A.; SCARBOROUGH, A.; BAGBY, J.; SWEENEY, A. Teaching Styles Rating Scale (TSRS). Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, 1998.

MOSS, P.; PENCE, A. Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality. SAGE Publications Ltd, 1994. <https://www.doi.org/10.4135/9781446252048>

MOSS, P.; PETRIE, P. From Children's Services to Children's Spaces: public policy, children and childhood. London, 2002.

MYERS, B. Quality issues related to early childhood learning. IIEP Newsletter, January–March 2006. Paris, France: IIEP

NATAL, J. F. **O impacto da qualidade de práticas pedagógicas e interações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. 2020. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

NATAL, J. F.; SANTOS, D. **Análise sobre a relação entre saber ler ou não e estar matriculado ou não no ensino infantil**. Iniciação Científica. FAPESP. 2013.

NCPI. Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem, 2014.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Avaliação do processo de inovações na região metropolitana de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, 35-64, n. 13, 1996.

NICHD Early Child Care Research Network. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 11, p. 269-306., 1996.

OLIVEIRA, Mariana Almeida de et al. Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ., Maringá*, v. 20, n. 1, p. 127-136, Apr. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201943>.

OGANDO, Laura Duarte. **Creche e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: uma análise do Ceará e Sertãozinho-SP**. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. doi:10.11606/D.96.2020.tde-05022020-160829. Acesso em: 2021-03-23.

PAZELLO, E.; ALMEIDA, R. B. **O efeito da pré-escola sobre o desempenho escolar futuro dos indivíduos**. In: Anais do XXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2010.

PEISNER-FEINBERG, Ellen S.; BURCHINAL, Margaret R.; CLIFFORD, Richard M.; CULKIN, Mary L.; HOWES, Carollee; KAGAN, Sharon Lynn; YAZEJIAN, Noreen. The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. **Child Development**, [S.L.], v. 72, n. 5, p. 1534-1553, set. 2001. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00364>.

PEIXOTO, C.; LEAL, T.; CADIMA, J. Comportamentos interativos de leitura conjunta adultocriança. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coords.). *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos [CD]* Braga: Psiquilibrios, 2008.

PIANTA, R. C. et al. The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, n. 2, 2009. 49-88.

PIANTA, R. C.; LA PARO, K. M.; HAMRE, B. K. Classroom assessment scoring system: Manual k-3 version. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing, 2008.

PINTO, A. I. O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2006.

PINTO, Cristine Campos de Xavier; SANTOS, Daniel; GUIMARÃES, Clarissa. The Impact of Daycare Attendance on Math Test Scores for a Cohort of Fourth Graders in Brazil. **The Journal Of Development Studies**, [S.L.], v. 53, n. 9, p. 1335-1357, 22 nov. 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00220388.2016.1224849>.

PINTO, C.; SANTOS, D.; SOUZA, A. **Direct and Indirect Impacts of Pre-School on Student Proficiency**. In: Anais do XXXIII Encontro Brasileiro de Econometria, 2011.

PIOTTO, Débora Cristina. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 105, n. 1, p. 52-77, jul. 1998.

POPP, B. **Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?** 2015. 183 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PORTER, T.; RICE, R.; RIVERA, E. Assessing quality in family, friend and neighbor care: The child care assessment tool for relatives. New York, NY: Institute for a Child Care Continuum, 2006.

PROCÓPIO, I. V. **Dois ensaios sobre os determinantes da desigualdade educacional brasileira a partir de dados longitudinais**. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2012.

RAMEY, S. L.; RAMEY, C. T. The Ramey Observation of Learning Essentials (ROLE), Washington, DC: Georgetown, 2002.

RITCHIE, S.; HOWES, C.; KRAFT-SAYRE, M.; WEISER, B. Emergent Academic Snapshot Scale (Instrumento não publicado). Los Angeles: UCLA, 2001.

ROSA, Maria Victoria Garcia; DE SOUZA, Kênia Barreiro; FERNAN Assessing Quality in the Early Years. Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E): Four Curricular Subscales. Trent, UK: Trentham Books, 2003.

SYLVA, K. et al. **Effective pre-school and primary education 3–11 project**. Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (age 7–11) (Research Brief No. 61). Nottingham, England: Department for Children, Schools and Families. 2008.

TALAN, T. N.; BLOOM, P. J. Program Administration Scale: Measuring Leadership and Management in Early Childhood Programs. New York, NY: Teachers College Press, 2004.

WARD, S. L.; WILCOX-HERZOG, A. Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. **Early Childhood Research and Practice**, v. 6, n. 2, 2004.

WEISLEDER, A.; MAZZUCHELLI, D. S. R.; LOPEZ, A. S., et al. Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Rando DES, Adriana Sbicca. Efeitos do acesso à creche sobre o trabalho feminino. Anais do XLVIII Encontro Nacional de Economia. ANPEC, 2020.

SANTOS, D. D. **Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: benefícios positivos, mas desiguais.** 2015. 260 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, D. D.; CIPRIANO, A. C.; NATAL, J. F. Prioridades na Educação Infantil. Informe Políticas Educacionais em Ação n. 11. CEIPE-FGV, 2020.

SIRAJ, I.; KINGSTON, D.; MELHUIISH, E. Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds Provision. London, United Kingdom: Trentham Books, 2015.

SMITH, S. Supports for Social-Emotional Growth Assessment (instrumento não publicado). New York, NY, 2004.

SMITH, M. W.; DICKINSON, D. K.; SANGEORGE, A.; ANASTASOPOULOS, L. Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit: Research Edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 2002.

SMITH, S.; DAVIDSON, S.; WEISENFELD, G.; KATSAROS, S. Supports for Early Literacy Assessment (SELA). New York, NY: New York University, 2001.

SOUZA, T. N.; CARVALHO, M. C.. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. Psicologia em estudo, v. 10, n. 1, p. 87-96, 2005.

STIPEK, D.; BYLER, P. The early childhood classroom observation measure. Early Childhood Research Quarterly, v. 19, p. 375-397, 2004.

STIPEK, D.; DANIELS, D.; GALUZZO, D.; MILBURN, S. Characterizing Early Childhood Education Programs for Poor and Middle-Class Children, **Early Childhood Research Quarterly**, v. 7, p. 1-19, 1992. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90015-Q](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(92)90015-Q)

SYLVA, K.; MELHUIISH, E.; SAMMONS, P.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. The effective provision of pre-school education (EPPE) project technical paper 12: The final report-effective pre-school education, 2004.

SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. mized Trial in Brazil. Pediatrics, 2018.

APÊNDICE

Quadro A - Resumo dos instrumentos catalogados

Instrumento	Ano	País	Traduzido/Validado
Peer Play Scale	1980, revisado em 1992	Estados Unidos	Não
CDPES	1984	Estados Unidos	Não
COFAS	1984	Estados Unidos	Não
PCIS	1986	Estados Unidos	Traduzido
TIS	1987	Estados Unidos	Não

AIS	1987	Estados Unidos	Não
CIS	1989	Estados Unidos	Traduzido
FCCERS-R	1989, revisado em 2007	Estados Unidos	Não
CPI	1990	Estados Unidos	Não
PCI	1990	Estados Unidos	Não
APECP	1992, revisado em 1998	Estados Unidos	Não
ECOF	1992	Estados Unidos	Não
CES	1995	Estados Unidos	Não
SACERS	1996	Estados Unidos	Não
ORCE	1996	Estados Unidos	Não
TSRS	1998	Estados Unidos	Traduzido e validado
ECERS-R	1998, revisado em 2005	Estados Unidos	Traduzido e validado
C-COS	1998	Estados Unidos	Não
ACIRI	1999, revisado em 2007	Estados Unidos	Traduzido e validado
Classroom Observation of Teacher-Directed Activities	2001	Estados Unidos	Não
EAS	2001	Estados Unidos	Não
APEEC	2001	Estados Unidos	Não
SELA	2001	Estados Unidos	Não
ELLCO	2002	Estados Unidos	Traduzido
ROLE	2002	Estados Unidos	Não
ECERS-E	2003	Reino Unido	Não
ITERS-R	2003	Estados Unidos	Traduzido e validado
PQA	2003	Estados Unidos	Não
PLPC	2003	Estados Unidos	Traduzido
Beliefs-Intentions Scale	2004	Estados Unidos	Não
PAS	2004	Estados Unidos	Não
ECCOM	2004	Estados Unidos	Não
E-LOT	2004	Estados Unidos	Não
SSEGA	2004	Estados Unidos	Não
CIP	2005	Holanda	Não
QUEST	2005	Estados Unidos	Não
CLEO	2005	Estados Unidos	Não
PCP	2006	Estados Unidos	Não
OMLIT	2006	Estados Unidos	Não
RSA	2006	Estados Unidos	Não
CCAT-R	2006	Estados Unidos	Não

CCIS	2007	Estados Unidos	Não
CLASS	2008	Estados Unidos	Traduzido
QSC-E	2013	Portugal	Traduzido ⁵⁴
MELQO	2014	Vários países	Traduzido e validado
SSTEW	2015	Austrália	Não

Fonte: Elaboração pelos autores.

⁵⁴ Instrumento desenvolvido originalmente em português.