



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11374 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 07/GT 13 - Educação Infantil e Ensino Fundamental

QUALIDADE DOS ESPAÇOS E AMBIENTES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO - RO

Ruth de Lima Dantas - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Juracy Machado Pacífico - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

QUALIDADE DOS ESPAÇOS E AMBIENTES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO VELHO - RO

INTRODUÇÃO

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) destacam que durante a década de 70 e 80 diversos movimentos sindicais e grupos de profissionais da educação se mobilizaram em defesa do direito à educação de crianças de zero a seis anos. Lutavam por acesso a creche e propunham diretriz legais. E diante a esses movimentos, as prefeituras ampliavam o atendimento procurando dar respostas às reivindicações.

As autoras alertam que neste período a qualidade da educação nas instituições de educação infantil ficou marginalizada.

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (CAMPOS; FÜLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

O estado de Rondônia também não se distinguiu dos outros estados brasileiros. Pacífico (2010) em seu estudo relata que nas três primeiras décadas do século passado não são encontrados registros de instituições de educação escolar voltada a crianças menores de 7

anos. A pesquisadora relata que somente em 1930, com a iniciativa privada, pode-se falar em educação escolar para menores de seis anos.

Como explicita Pacífico (2010), devido as terras do atual Estado de Rondônia no século passado pertencer aos Estados do Amazonas e Mato Grosso, a educação nas localidades de Santo Antônio, Porto Velho e Guajará-Mirim eram responsabilidade desses estados. Porém, o atendimento e acompanhamento eram precários, e a justificativa eram pautadas na distância e acesso difícil da região.

Conforme Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a partir da década de 90 com a redemocratização do país e mudanças políticas e legais que trouxe, a discussão sobre a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em escolas infantis ganhou destaque.

A atual legislação educacional do Brasil possui um conjunto de documentos oficiais, os quais abordam e orientam no sentido de definir critérios de qualidade para infraestrutura de instituições de Educação Infantil. Carvalho e Pereira (2008) destaca que o interesse do Governo Federal com a qualidade da educação infantil é manifestado na publicação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil de 2006 e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – volume 1 e 2 também do ano de 2006. Os autores destacam que no Brasil possui legislações e parâmetros que versem sobre a qualidade da educação infantil, porém não existem a disposição instrumentos validado no território que avaliem a qualidade dos ambientes.

Vale citar aqui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escola Pública de Educação Infantil (Proinfância). O programa foi instituído pela Resolução Federal nº 6, de 24 de abril de 2007 com o objetivo de construção de creches e escolas de Educação Infantil, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar.

Pensando em uma forma de levar os atores envolvidos com o trabalho da Educação Infantil a refletir sobre a qualidade do atendimento a este segmento de educação, o MEC publica em 2009 o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Este documento trata-se de um subsídio para as instituições avaliarem suas práticas e em sua Dimensão 5 (BRASIL, 2009, p. 48-50) é possível perceber a temática sobre espaço.

Carvalho e Pereira (2008) indicam que a preocupação com a qualidade vai além dos aspectos avaliativos.

Portanto, não é uma preocupação apenas avaliativa, mas com os impactos que esses tipos de ambiente poderão ter sobre o curso do desenvolvimento do indivíduo. Assim, qualidade e sua avaliação são como faces de uma mesma moeda cujo resultado influencia o desenvolvimento (Carvalho e Pereira, 2008, p. 270).

Portanto, o avaliar aspectos que envolvam os ambientes de educação infantil é de

extrema importância, já que o tipo de cuidado oferecido às crianças influenciará o desenvolvimento cognitivo e social (CARVALHO; PEREIRA, 2008). Repensar e estruturar os espaços de Educação Infantil certamente deve fazer parte dos planos e ações educacionais de todas as esferas governamentais.

Como servidora docente da rede municipal, e atuando na etapa da Educação Infantil, arrisco-me a dizer, a partir da experiência empírica, que as escolas de Educação Infantil de Porto Velho não atendem ao mínimo exigido, pelos próprios documentos legais, quanto aos aspectos mais elementares no que se referem aos espaços e materiais.

Com isso, a situação me impulsiona à seguinte reflexão: se as instituições públicas de educação infantil têm dificuldade para atender minimamente as diretrizes emanadas pelos órgãos públicos, como garantiriam melhor qualidade a partir de estudos apresentados na literatura específica, resultante de pesquisas produzidas por especialistas que se dedicam aos estudos sobre a criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento? E se os espaços não são adequados, como organizam os ambientes e materiais de ensino e de aprendizagem promotores de desenvolvimento?

A partir dessas inquietações construímos o problema central desta pesquisa: Como são organizados os espaços, ambientes e materiais destinados ao atendimento coletivo de crianças em idade de 0 a 5 anos? É possível organizar os espaços, ambientes e materiais em escolas municipais de Educação Infantil em Porto Velho – RO, de maneira a promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas?

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento objetiva analisar os espaços e ambientes destinados ao atendimento de crianças em idade de 0 a 5 anos na perspectiva da construção de propostas de organização dos espaços, ambientes e materiais que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento de crianças de creches e pré-escolas. Para isso, foram utilizadas as escalas *Early Childhood Environment Rating, Third Edition* (ECERS-3) e da *Infant/Toddler Environment Rating, Third Edition* (ITERS-3) que possibilitaram avaliar os espaços e materiais das creches e pré-escola da rede municipal de educação de Porto Velho/RO.

Com a aprovação do Comitê de Ética (CEP), a pesquisa encontra-se na etapa de avaliação dos espaços e ambientes de escolas da rede municipal de educação de Porto Velho. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) foram selecionadas cinco escolas que atendam creche e pré-escola. Para a elaboração deste resumo expandido apresentamos os dados levantados de apenas uma escola selecionada localizada na Zona Leste de Porto Velho-RO. Os demais dados serão analisados e discutidos com a elaboração final da dissertação.

MÉTODOS

Para a análise dos espaços internos das salas de aula fizemos uso de instrumentos de

avaliação de ambientes para infâncias, sendo estas duas escalas: *Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition* (ECERS-3) e da *Infant/Toddler Environment Rating Scale Third Edition* (ITERS-3) (HARMS;CRYER & CLIFFORD, 2020). As escalas ITERS-3 e ECER-3 são instrumento concebidos para avaliar a qualidade global de escolas de educação infantil. Em conjunto, estas escalas foram utilizadas em importantes projetos de pesquisa nos Estados Unidos, bem como em vários outros países. A ITERS-3 é indicada a avaliar ambientes educacionais para crianças de 0 a 3 anos, e a ECER-3 avalia ambientes que atendem crianças de 3 a 5 anos.

A terceira edição da ITERS e ECERS é uma revisão importante que introduz inovações tanto no conteúdo quanto na aplicação da escala, ao mesmo tempo em que mantém a continuidade das suas características: a definição ampla/global de qualidade e a observação como fonte principal de informação no qual a avaliação de qualidade da sala deve se basear (HARMS;CRYER & CLIFFORD, 2020).

A ITERS e ECERS originais são de 1980 onde foram atualizadas e revisadas até o ano de 2005. Tais versões anteriores das escalas possuem traduções independentes para língua portuguesa. Em 2020 foi lançada uma tradução em língua portuguesa da terceira edição das escalas, sendo esta utilizada em nosso estudo em andamento.

As escalas estruturam-se em itens agrupados em seis subescalas. A ITERS-3 apresenta 33 itens, descritos resumidamente a seguir.

- Espaço e Mobiliário: 1. Espaço interno; 2. Móveis para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem; 3. Organização da sala; 4. Exposição de materiais para as crianças;
- Rotinas de Cuidado Pessoal: 5. Refeições/ lanches; 6. Troca de fraldas/ Uso do banheiro; 7. Práticas de saúde; 8. Práticas de segurança;
- Linguagem e Livros: 9. Conversando com as crianças; 10. Encorajando o desenvolvimento do vocabulário; 11. Respondendo às comunicações das crianças; 12. Encorajando as crianças a se comunicar; 13. O uso dos livros com as crianças; 14. Encorajando as crianças a usar livros;
- Atividades: 15. Motricidade fina; 16. Arte; 17. Música e movimento; 18. Blocos; 19. Brincadeiras de Faz de Conta; 20. Natureza/ Ciências; 21. Matemática/Números; 22. Uso apropriado de tecnologia; 23. Promovendo a aceitação da diversidade; 24. Motricidade ampla;
- Interação: 25. Supervisão da brincadeira de motricidade ampla; 26. Supervisão da brincadeira e da aprendizagem; 27. Interação entre pares; 28. Interação equipe-criança; 29. Contato físico afetivo; 30. Lidando com o comportamento das crianças;
- Organização dos Momentos do dia: 31. Estrutura do dia e transições; 32. Brincadeira livre; 33. Brincadeiras em grande grupo.

A ECER-3 apresenta 35 itens, descritos abaixo.

- Espaços e Mobiliário: 1. Espaço interno; 2. Móveis para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem; 3. Organização da sala para brincadeiras e aprendizagem; 4. Espaço para privacidade; 5. Exposição de materiais para crianças; 6. Espaço para motricidade ampla; 7. Equipamentos para motricidade ampla;
- Rotina de Cuidado Pessoal: 8. Refeições/lanches; 9. Troca de fraldas/ Uso do banheiro; 10. Práticas de saúde; 11. Práticas de segurança;
- Linguagem: 12. Ajudando as crianças a expandir seu vocabulário; 13. Encorajando as crianças a usar linguagem; 14. O uso dos livros com as crianças; 15. Encorajando o uso dos livros pelas crianças; 16. O uso do registro escrito;
- Atividade de Aprendizagem: 17. Motricidade fina; 18. Arte; 19. Música e movimento; 20. Blocos; 21. Brincadeiras de Faz de Conta; 22. Natureza/Ciência; 23. Materiais e atividades de matemática; 24. Matemática em eventos diários; 25. Compreendendo números escritos; 26. Promovendo a aceitação da diversidade; 27. Uso apropriação de tecnologia;
- Interação: 28. Supervisão da motricidade ampla; 29. Atenção pedagógica individualizada e aprendizagem; 30. Interação equipe-criança; 31. Interação entre pares; 32. Disciplina;
- Organização dos Momentos do dia: 33. Transições e esperas; 34. Brincadeiras livres; 35. Atividades com o grande grupo para brincadeiras e aprendizagem.

Cada item apresenta indicadores de qualidade. Cada indicador deve ser marcado considerando a sua presença ou ausência no ambiente de educação infantil. A partir da marcação dos indicadores, os itens são pontuados de 1 a 7, sendo (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente. Pontuações intermediárias (2, 4 e 6) podem ser atribuídas quando estão presentes todas as condições da pontuação inferior e pelo menos metade da pontuação superior. Assim, ao se resumirem os itens nas subescalas, extrai-se a média em cada subescala e a média geral obtida na avaliação.

Antes da aplicação da escala foi estabelecido contato com os gestores e professores da escola de Educação Infantil para explicitar os objetivos da pesquisa e esclarecer sobre os aspectos éticos e definir os detalhes sobre a coleta de dados. Omitiremos o nome de gestores, professores e escola que foi avaliada. A escola observada possui duas salas de aula para atender crianças entre dois e três anos, e cinco sala que atendem crianças entre quatro e cinco anos. As observações foram feitas no período vespertino.

Foi utilizada a ITERS-3 para a avaliação da qualidade em turmas com crianças de dois anos e 8 meses até os três anos de idade, e a ECERS-3 para avaliar turmas com crianças de 3 anos e 10 meses até 5 anos. As idades das crianças foram levantadas antes da aplicação das escalas. O tempo médio de observação de cada turma foi de 3 horas e 50 minutos, apesar que

3 horas é a “amostra de tempo” indicado pelas escalas para a observação dos espaços.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Com as observações e pontuações atribuídas a partir das escalas verificou-se a média de pontos obtidas em cada subescala. Verificam-se também as médias e limites (máximo e mínimos) das pontuações. Os resultados são apresentados na Tabela 1, referente à ITERS-3 de duas turmas de creche, e na Tabela 2, referente à ECERS-3 de cinco turmas de pré-escola.

Tabela 1. Médias e limites (máximos e mínimos) das subescalas da ITERS-3.

Turmas	Espaço e Mobiliário	Rotinas de Cuidado Pessoal	Linguagem e Livros	Atividades	Interação	Organização dos Momentos do Dia	Média geral
Turma 1	3,50	1,83	2,33	1,30	3,33	2,80	2,51
Turma 2	3,80	1,60	2,00	1,80	3,00	2,62	2,47
Média	3,65	1,71	2,16	1,55	3,16	2,71	2,49

Tabela 2. Médias e limites (máximos e mínimos) das subescalas da ECERS-3.

Turmas	Espaço e Mobiliário	Rotinas de Cuidado Pessoal	Linguagem	Atividades de Aprendizagem	Interação	Organização dos Momentos do Dia	Média Geral
Turma 1	3,38	2,45	3,35	1,90	3,40	2,33	2,80
Turma 2	3,13	2,00	3,50	2,20	3,00	2,25	2,68
Turma 3	3,03	1,40	3,09	1,80	2,60	1,67	2,26
Turma 4	3,62	2,60	4,00	2,40	3,80	3,00	3,23
Turma 5	3,50	2,40	3,25	2,50	3,80	2,00	2,90
Média	3,33	2,17	3,43	2,06	3,32	2,25	2,76

As pontuações totais obtidas pelas turmas de creche avaliadas com a escala ITERS-3 apresentaram médias nas subescalas que variam de 2,47 a 2,51. Já as turmas de pré-escola avaliadas com a escala ECERS-3 obtiveram médias que variaram de 2,26 a 3,23. Assim, a avaliação nos ambientes educacionais aponta uma qualidade entre inadequada e minimamente adequada.

Esses resultados não diferem ou são inferiores aos estudos já realizados no Brasil. Carvalho e Pereira (2008) aplicaram a ITERS-R e a ECERS-R, versões revisadas de 2005, em 16 turmas de uma Programa de Educação Infantil onde a média geral das turmas foram abaixo de 3,38. Outro estudo nacional foi realizado por Lima e Bhering (2006) onde a média de 12 turmas avaliadas com a ITERS-R foi 3,4. Já Furtado (2001) utilizou a ECERS, versão original, e Souza (2003) utilizou a ITERS, mas as médias gerais não foram explicitadas.

Também se destaca a pesquisa nacional utilizando-se as escolas ITERS-R e ECERS-R, em seis capitais brasileiras, sendo Belém a que representou a Região Norte. O resultado Nacional para escala ITERS-R (Creche), aplicada em 91 instituições, nos seis municípios pesquisados, e a média do conjunto total foi 3,3, mas a de Belém foi de 2,7. Já para a escala ECERS-R (Pré-escola), o resultado Nacional foi de 3,4 e Belém foi de 3,2.

No presente estudo, na escala ITERS-3, a média mais baixa ($M= 1,55$) foi obtida na subescala Atividade, ao passo que a maior média ($M= 3,65$) foi a da subescala Espaços e Mobiliários. Às mesmas subescalas também foram atribuídas, respectivamente, a menor pontuação (1,30) e a maior pontuação (3,80). Já na escala ECERS-3, a menor média ($M= 2,06$) foi obtida na subescala Atividades de Aprendizagem e a maior média ($M= 3,43$) na subescala Linguagem. A menor pontuação (1,40) foi atribuída na subescala Rotinas de Cuidado Pessoal e, a maior pontuação (4,00) na subescala Linguagem.

As médias gerais obtidas ficaram abaixo dos resultados encontrados nos estudos brasileiros. O estudo empreendido por Lima e Bhering (2006) a menor média foi 3,2 na subescala Atividades. Já no estudo de Carvalho e Pereira (2008) a maior média foi 5,40 na subescala Interação da escala ECERS-R. Portanto, as turmas em que as escala ITERS-3 e ECERS-3 apresentam qualidade entre inadequada e minimamente adequada, sendo que nenhum ambiente obteve classificação insuficiente ou chegou a ser classificado como bom. Também podemos concluir com os dados, que há diferenças na qualidade dos ambientes das duas faixas etárias, já que em turmas de pré-escola as médias foram maiores que das turmas de creche.

CONCLUSÕES

As turmas de creche e pré-escola desta escola municipal de Educação Infantil de Porto Velho apresentaram qualidade entre inadequada e minimamente adequada quando aferidas por meio das escalas ITERS-3 e ECERS-3, sendo que nenhum ambiente chegou a ser classificado como bom. Os dados revelam a diferença de qualidade dos ambientes que atendem creche. Nas turmas avaliadas com a ITERS-3 e ECERS-3, respectivamente, as subescalas Atividades e Atividades de Aprendizagem apresentaram as piores médias de qualidade.

Os resultados obtidos com a aplicação das escalas demonstram que são importantes para subsidiar e orientar a implementação de melhorias nas escolas de Educação Infantil, já que avaliam diferentes aspectos relacionados a educação de crianças de zero a cinco anos.

Por fim, as escalas ITERS-3 e ECERS-3 trazem contribuições que permitem pensar os espaços e ambientes da primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Espaços e Ambientes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/ Secretária de Educação Básica, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.
- CAMPOS, M.M; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 23, n. 127, p. 86-128, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seus capitais brasileiras. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.
- CARVALHO, A.M.; PEREIRA, A.S. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 24, n. 3, p. 269-277. Brasília, 2008.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition* (ECERS-3). Editora Cortez, 2020.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Infant/Toddler Environment Rating Scale Third Edition* (ITERS-3). Editora Cortez, 2020.
- LIMA, Ana Beatriz Rocha; BERING, Eliana. Um estudo sobre creches com ambientes de desenvolvimento. In: **Cadernos de Pesquisas**. Vol. 36, n. 124, p. 573-596, 2006.
- PACÍFICO, J. M. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. 2010. 358f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.