

## : ARTIGO

# Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância)

*Marcela Román Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado, Chile*

*F. Carrasco Javier Murillo Torrecilla Universidad Autónoma de Madrid, Espanha*

Os resultados produzidos pela biologia, pela psicologia e pela própria educação mostram a importância de uma adequada estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural dos seres humanos. Assim, o período entre o nascimento e os cinco a seis anos de vida torna-se não só o mais favorável (em condições), mas também de vital importância para fortalecer e ampliar as capacidades e as habilitações para aprender a ser criança (Young, 2002; OCDE, 2006, UNESCO, 2007). O suporte e o enfoque formativo dados nesta primeira etapa permitirão desenvolver mais e melhor os seus talentos, aptidões e capacidades futuras.

Como resultado, não é surpreendente nem accidental que o investimento na educação de infância seja uma variável muito importante na explicação do sucesso escolar nos primeiros anos da educação básica. As crianças que frequentaram a educação pré-escolar ficam mais bem preparadas para enfrentar os processos e os desafios escolares no ensino obrigatório e formal do que aquelas que não passaram por essa experiência (Ramey e Ramey, 1999; UNICEF, 2000; UNESCO, 2007). Esta experiência formativa numa idade precoce permite desenvolver aptidões e conceitos básicos relacionados com a convivência com os outros (adultos e pares), a autonomia, a própria identidade (sentido de pertença, auto-estima, auto-conceito, confiança, aceitação), assim como várias formas e estratégias de expressão e comunicação, desenvolvimento do pensamento lógico, orientação espacial e desenvolvimento motor, entre outros, necessários para um melhor aproveitamento do seu percurso escolar (UNESCO 2010).

É igualmente claro que as investigações mostram uma maior relevância da educação de infância no caso de crianças de famílias desfavorecidas e vulneráveis, ao permitir compensar as condições ou os factores do contexto familiar que limitam ou dificultam as possibilidades de estes estudantes aprenderem e obterem um bom desempenho durante a sua escolaridade obrigatória (UNESCO, 2010). Entre esses factores

encontram-se: baixo capital cultural e social (baixa escolaridade dos pais, pobreza de linguagem, códigos restritos, redes sociais insuficientes, etc.); limitações no acesso e na utilização de recursos educativos e a falta de ambientes favoráveis à formação e aprendizagem (LLECE, 2008; Murillo y Román, 2008; Román y Murillo, 2009). Os benefícios sociais em fortalecer e potenciar as capacidades durante os primeiros anos da infância são também evidentes na redução das taxas de insucesso e risco escolar e, portanto, no investimento em programas ou acções correctivas ou compensatórias. Dispor de espaços e instituições que atendam adequadamente as crianças nesta etapa da educação possibilita também a entrada das mães que o desejam e/ou necessitam no mercado de trabalho.

Por tudo o que foi referido, e tendo em conta as grandes diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos últimos anos a agenda pública tem dado prioridade à educação e aos cuidados da criança nos primeiros anos da infância, etapa até aqui claramente preterida em relação aos níveis de ensino obrigatório, tanto do básico, como do secundário e do superior. Assim, através de políticas e programas públicos espera-se oferecer uma educação de infância de qualidade que combine recursos, condições e processos para que as crianças possam desenvolver e expandir as suas capacidades e competências cognitivas e sócio-emocionais. Este texto é uma reflexão sobre a exigência de uma educação de qualidade e igualitária para as crianças que frequentam a educação de infância, a partir dos desafios de uma avaliação que deve dar conta dos sucessos, realizações e dificuldades.

### 1. CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA TRAJECTÓRIA E NOS RESULTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Comparando com os sistemas e práticas, quase universais, de avaliação da qualidade nos níveis de ensino obrigatório básicos e secundário, a avaliação da qualidade da educação pré-escolar quase não existe ou está

no seu início. Na verdade, embora quase todos os países da Europa e da América, por exemplo, contem com unidades, institutos e departamentos ligados ao Ministério da Educação para avaliar a qualidade do sistema educativo, são poucos os que fazem uma avaliação de qualidade da educação pré-escolar. Dá-nos a sensação de que ainda se encontram numa fase em que estão mais preocupados com a implementação e generalização da educação de infância (cobertura, ambientes, condições, definições de currículo, metas e objectivos da aprendizagem) do que com garantir a qualidade das aprendizagens e, portanto, a sua avaliação.

Pela abrangência, metodologia e resultados obtidos, vale a pena reflectirmos no Projecto do Pré-Escolar desenvolvido entre 1986 e 2003 pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Trata-se de um estudo longitudinal com cerca de 5000 crianças, 2000 centros educativos e 16 países (Alemanha, Bélgica, China, Eslovénia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Hong Kong, Indonésia, Irlanda, Itália, Nigéria, Polónia, Roménia e Tailândia). As crianças foram seguidas dos quatro aos sete anos com o propósito de analisar a qualidade de vida na etapa pré-escolar em diferentes contextos culturais e educacionais (salas de educação pré-escolar, creches ou centros familiares) e avaliar os efeitos destes ambientes no desenvolvimento futuro, especificamente aos sete anos de idade, em que as crianças dos países participantes tinham, pelo menos, um ano de escolaridade formal (Weikart, Olmsted e Montie, 2003). Esta relação foi o foco da terceira e última fase da investigação (1993-2003) e dá conta dos efeitos das experiências educativas na primeira infância (4 anos) no desenvolvimento cognitivo dessas crianças aos sete anos, em áreas (linguagem) relevantes para o desempenho e sucesso no ensino básico.

Entre os principais resultados, comuns a todos os países, concluiu-se que uma experiência de educação formal precoce em longos períodos de tempo teve consequências positivas e significativas no desenvolvi-

mento físico, intelectual e sócio-emocional das crianças. Entre pais e professores houve também um grande consenso em assinalar que as aptidões mais importantes são as da linguagem e da autonomia ou auto-suficiência (www.iea.nl).

A terceira fase explorou especificamente os efeitos de três variáveis da educação precoce ou pré-escolar no desempenho (linguagem e desenvolvimento cognitivo) aos 7 anos de idade: a formação do educador, o número de crianças no grupo e a diversidade dos materiais educativos disponíveis (Bracey *et al*, 2007). Os resultados mostram que em todos os países envolvidos:

- As crianças que tiveram professores com um maior nível educativo na educação pré-escolar (4 anos) apresentaram melhor desempenho na linguagem aos 7 anos de idade. Dois argumentos que suportam o referido: formação mais elevada nos educadores pressupõe um uso maior e mais rico de vocabulário na interação adulto-criança e os professores com mais competências tendem a ser mais eficazes.
- As crianças que acederam a um maior número e variedade de materiais educativos na educação pré-escolar (4 anos) conseguiram um melhor desenvolvimento cognitivo aos 7 anos de idade. Ou seja, têm mais capacidades e mais oportunidades para conhecer e descobrir diferentes aspectos do mundo que as rodeia.
- A investigação mostra uma relação inversa entre o tempo gasto em actividades de grupo durante a etapa pré-escolar e o desempenho em tarefas cognitivas aos 7 anos. Quer dizer, as crianças que, aos quatro anos de idade, passaram mais tempo em actividades de grupo (não individuais) mostram um menor desenvolvimento das suas capacidades para conhecer e explorar o mundo que as rodeia.
- Intimamente relacionado com as descobertas anteriores, o estudo constata que a possibilidade de escolher as actividades a realizar na etapa pré-escolar (4 anos) se relaciona significativamente com um alto desempenho na linguagem aos 7 de idade.

Por outro lado, um grupo distinto de investigadores utilizou os dados disponíveis para analisar como a experiência de educação precoce (qualidade, quantidade e tipo) afecta o desenvolvimento da linguagem nas crianças ao chegarem ao sexto ano do ensino básico (Belsky e outros, 2007). Os resultados mostram que a qualidade da educação precoce (tamanho do grupo, formação do adulto responsável, segurança) tem um impacto significativo e fiável no desenvolvimento da linguagem das crianças. Assim, as crianças que frequentaram uma educação pré-escolar de alta qualidade revelam um melhor e mais amplo vocabulário em todos os momentos avaliados (educação de infância ou jardim-de-infância, primeiro e quinto anos do ensino básico).

## **2. O QUE AVALIAR PARA DAR CONTA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

A relevância que adquire o acesso das crianças a uma educação de infância de qualidade para enfrentarem, mais bem preparados, os desafios dos processos de ensino e do sistema formal obrigatório é um argumento suficiente para que os sistemas de avaliação a incluam como um dos seus principais componentes. Assim e de acordo com o referido no último relatório da UNESCO *Educação para Todos*, “uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar” (UNESCO, 2010: 46).

No entanto, a qualidade da educação de infância, primeira infância ou pré-escolar, como quer que se denomine, é um princípio e um conceito muito complexo, difícil de definir e de consensualizar e portanto de avaliar. Apesar disso, não é possível esquecer que recai na educação, no seu sentido mais amplo, a responsabilidade insubstituível de assegurar o desenvolvimento pleno e integral do ser humano, melhorando as suas aptidões e competências, equipando-o de recursos, princípios e valores que permitam uma participação plena e igualitária na sociedade, como indivíduos e cidadãos, tarefa que se há-de cumprir durante as diferentes

etapas de desenvolvimento dos indivíduos. A educação é um processo permanente ao serviço da aprendizagem, da apropriação e gestão de competências para a vida, de incorporação plena e igualitária de princípios e valores éticos e de cidadania. Assim, e tal como na escolaridade obrigatória (básica e secundária) deve-se esperar que a educação de infância amplie não só as capacidades e competências cognitivas das crianças, mas também que fortaleça e promova o desenvolvimento social, emocional, cívico, ético e moral, promovendo a dignidade humana através do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais das crianças.

Uma maneira eficaz de avançar na oferta de uma educação de infância de qualidade é concebendo e implementando sistemas e estratégias de avaliação que a conceptualizem adequadamente e a assumam na sua complexidade e abrangência. A partir dos resultados e exigências próprios da educação de infância ou pré-escolar, são pelo menos quatro as áreas ou componentes que devem ser considerados para dar conta da qualidade desta etapa educativa.

### **a) Avaliação dos docentes e profissionais da educação pré-escolar**

É importante dispor de critérios e mecanismos que permitam avaliar o nível de preparação profissional dos educadores de infância. Os resultados confirmam que o desempenho cognitivo das crianças no jardim-de-infância e dos alunos no ensino básico é afectado pela qualidade e pelo nível de formação dos educadores. Assim, é necessário considerar tanto a formação inicial como o desempenho em exercício. É necessário considerar também a preparação e a formação dos monitores, assistentes de acção educativa e técnicos de educação de infância, de uma forma articulada e conjunta com o desempenho do docente ou educador principal.

### **b) Qualidade dos ambientes de aprendizagem**

A qualidade na educação de infância requer referências e critérios mínimos de qualidade do ambiente e dos espaços educativos.

É importante avaliar a qualidade das infra-estruturas, das instalações e dos equipamentos das instituições que atendem a primeira infância. Igualmente importante é o clima, ou seja o tipo de relações, interacção e comunicação que ocorre entre as crianças e entre estas e os adultos responsáveis. O tempo disponível para as aprendizagens, assim como a sua distribuição em actividades de grupo e individuais, é outro factor central que caracteriza a qualidade do ambiente educativo.

### c) Disponibilidade, variedade e uso de materiais educativos

Sem dúvida nenhuma, um dos componentes importantes na avaliação da qualidade na educação de infância é o material didáctico no seu sentido amplo. Os resultados disponíveis são contundentes ao assinalar que, independentemente da forma como os educadores utilizam os materiais, a simples incorporação destes recursos nas actividades de aprendizagem potencia diversas competências, quer pela simples manipulação, quer pelas acções de tentativa e erro que estabelecem de uma forma espontânea. É evidente que o olhar avaliativo é reforçado e potenciado se para além da quantidade e tipo de material disponível no apoio ao processo de aprendizagem das crianças também se analisar a qualidade da utilização que deles se faz. Uma boa utilização pedagógica dos recursos, juntamente com o número e variedade de materiais educativos, faz parte de um processo pedagógico eficaz, tal como constatam as pesquisas disponíveis e analisadas.

### d) Desenvolvimento integral das crianças

Finalmente, e porque é essencial, a avaliação da qualidade da educação pré-escolar tem de dar conta do seu contributo para o desenvolvimento integral das crianças. Potenciar e fortalecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, equipando-as com ferramentas-chave para aceder ao conhecimento e interagir com o mundo que as rodeia é uma dimensão fundamental, bem como a dimensão dos valores, da ética e do desenvolvimento

sócio-afectivo, que fazem parte do desenvolvimento integral dos indivíduos.

É importante realçar a contribuição da educação de infância para o desenvolvimento da noção de espaço, para o desenvolvimento motor, para a comunicação e expressão oral e para o pensamento lógico das crianças, bem como a sua contribuição para o desenvolvimento e fortalecimento da confiança, apropriação de regras de convivência, respeito e tolerância, formação da identidade e do auto-conceito da criança. Durante os primeiros anos de vida as crianças aprendem a experimentar o sentido e significado da confiança e a aceitação básica do seu verdadeiro sentido e valor neste Mundo, desenvolvem e fortalecem diversas competências que lhes permitam (e permitirão) sentirem-se capazes de enfrentar problemas e desafios; reconhecem-se como parte de um grupo sociocultural e a partir dele experimentam a aceitação, a inclusão, os conflitos e as normas sociais, entre outros aspectos do desenvolvimento humano.

Temos a possibilidade de constituir a avaliação como uma componente da qualidade educativa que se procura e deseja nesta etapa e de o fazer de um ponto de vista global e integral, não focando o nosso olhar nos desempenhos cognitivos, como acontece na educação básica e secundária, onde a qualidade da educação oferecida pelas escolas e pelos sistemas aparece não apenas fragmentada, mas reduzida a algumas das suas dimensões e componentes. Aprendamos então a lição e avaliemos a qualidade da educação de infância olhando de forma articulada para todos os seus componentes, de modo que as suas próprias especificidades e finalidades dialoguem entre si e formem parte de um mesmo processo de análise, reflexão e projecção do que foi feito e do que falta fazer para efectivamente melhorar a qualidade da educação que se oferece às crianças pequenas.



### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bracey, G., Montie, J., Xiang, Z. y Schweinhart, L.J. (2007). *The IEA Preprimary Study: Findings and Policy Implications*.

Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation. Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D. L., Clarke-Stewart, K. A., & Owen, M.T. (2007). «Are there long-term effects of early child care?» *Child Development*, 78(2), 681-701

LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). «Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte» SERCE. Santiago de Chile: LLECE-OREALC/UNESCO.

Murillo, F. J. y Román, M. (2008). «Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), pp. 6-35.

OCDE. (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OCDE.

OECD (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Ramey, C.T. e Ramey, S.L. (1999). «Beginning school for children at risk», in R.C. Pianta e M.J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217-251). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Román, M. y Murillo, F.J. (2009). «A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário». *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 31-46.

UNESCO (2010). *Educación para Todos: El Informe de Seguimiento 2010: Llegar a los marginados*. Oxford: UNESCO.

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de EPT 2007. Atención y educación a la primera infancia*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2000). «Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes». *Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: UNICEF

Weikart, D.P., Olmsted, P.P. y Montie, J. (2003). *World of Preschool Experience: Observation in 15 Countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Young, M.E. (comp.) (2002). *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC.: World Bank.

