

## TEMA EM DESTAQUE

# EM BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA MEXICANA

**ROBERT MYERS**

TRADUÇÃO Tina Amado

### RESUMO

Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, em São Paulo, de 14 a 15 de junho de 2010. Quero agradecer ao colega Francisco Martínez, copesquisador que tomou parte em todas as atividades relatadas neste artigo. A responsabilidade por quaisquer erros na apresentação é, porém, toda minha.

*O objetivo deste artigo é relatar um trabalho de elaboração e aplicação de instrumentos para avaliar a qualidade da educação pré-escolar em curso no México. Após breve apresentação do contexto do trabalho, descreve-se a trajetória seguida para desenvolver um instrumento que representa uma definição operacional de qualidade e uma metodologia que o incorpora à pesquisa e à avaliação. Apresentam-se a seguir exemplos da aplicação do instrumento em dois estudos e alguns de seus resultados, e finaliza-se com algumas conclusões e implicações para o planejamento de políticas públicas.*

**EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • PESQUISA • MÉXICO • QUALIDADE DO ENSINO**

# IN SEARCH OF EDUCATIONAL QUALITY IN PRESCHOOLS: A MEXICAN EXPERIENCE

ROBERT MYERS

TRANSLATED BY Tina Amado

## ABSTRACT

*The purpose of this paper is to acquaint the reader with on-going work in Mexico to create and apply instruments for evaluating the quality of preschool education. In the first section, the context for this work will be presented briefly. This is followed by a description of the process adopted to arrive at an instrument representing an operational definition of quality as well as a methodology that incorporates the instrument into research and evaluation. Application of the definition and methodology in two studies is offered, with a sampling of results. The paper closes with some conclusions and implications for policy and programming.*

PRESCHOOL EDUCATION • RESEARCH • MEXICO • TEACHING  
QUALITY

**E**M 2000, pela primeira vez em 70 anos, um partido de oposição ganhou as eleições anunciando uma “transição para a democracia” no México. Com essa mudança veio uma nova ênfase, em geral e também no setor educacional, na qualidade, equidade, avaliação e transparência das contas públicas. No entanto, o novo discurso não estava ancorado em sistemas já implementados de monitoramento e avaliação. Na verdade, em educação, e especificamente na pré-escola, que é o foco deste artigo, não havia praticamente indicadores nacionais de qualidade, que se limitavam a cálculos não muito significativos do número médio de alunos por professor e da qualificação dos professores. O único instrumento amplamente disponível para monitorar a educação pré-escolar era um “formulário de inspeção”<sup>1</sup>, criado para uso dos supervisores em suas visitas aos estabelecimentos, voltado principalmente para avaliar recursos e procedimentos administrativos. Não havia uma medida nacional de desenvolvimento infantil ou de aprendizagem na pré-escola<sup>2</sup>, nem a preocupação com a qualidade do processo pedagógico. Além disso, a equidade era definida no nível da matrícula, e a distribuição da qualidade educacional não fazia parte dessa definição. Durante os primeiros anos do novo governo, foram introduzidas importantes mudanças legais e programáticas, dentre as quais as seguintes:

- Em 2002, a pré-escola tornou-se obrigatória entre os 3 e 5 anos. O governo deveria prover vagas para todas as crianças, enquanto os pais tornaram-se legalmente obrigados a matricular as crianças e garantir sua frequência. O ano letivo 2007-2008 foi definido como o último prazo

<sup>1</sup> Em espanhol, *cédula de inspección*. O nome sugere imediatamente como a supervisão era vista, em vez de consistir em supervisão técnica e acompanhamento (o que conotaria uma dimensão pessoal, em complemento à técnica).

<sup>2</sup> No entanto, vários estados tinham criado formulários de avaliação a serem preenchidos no começo, meio e final do ano letivo. Em geral, eram organizados por categoria de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e físico), com vários itens (indicadores) em cada categoria, que os educadores deviam pontuar em uma escala de 1 a 3. Esse processo era visto como um procedimento administrativo e raramente usado pelos educadores para informar seu próprio ensino. Os resultados não eram agregados, no nível do estado, para permitir uma visão de como as crianças se situavam em relação a esses indicadores.

para a matrícula de todas as crianças de 3 a 5 anos, apesar de isso exigir uma rápida expansão do sistema<sup>3</sup>. Essa reforma introduziu tensões difíceis no sistema.

- Em 2001 iniciou-se um processo de reforma curricular, levando em 2004 a um novo currículo nacional, baseado em competências, que requeria grandes mudanças na maneira de pensar e no trabalho dos professores de pré-escola.
- Um programa já existente, Qualidade nas Escolas, foi estendido ao nível pré-escolar.
- Realizaram-se várias avaliações de programas, mas o mais importante foi a criação do Instituto Nacional de Avaliação Educacional, para monitorar o progresso educacional no país.

3

Os níveis de matrícula em 2002-2003 eram de 81% das crianças de 5 anos, 63% das de 4, e 21% das de 3 anos. Isso significava que o sistema deveria absorver bem mais de 2 milhões de crianças em um período de 5 anos, tarefa que parecia acima dos meios financeiros e da capacidade organizacional do país.

## CONSTRUINDO UMA DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE QUALIDADE

Essas condições contribuíram para motivar o trabalho de um grupo inter-setorial e interdisciplinar, formado em 2001, para desenvolver um projeto chamado Projeto Intersetorial de Indicadores do Bem-Estar das Crianças Pequenas<sup>4</sup>. No interior desse projeto, foi formado um grupo de trabalho com a tarefa específica de elaborar indicadores de qualidade e equidade dos programas de educação para os primeiros anos<sup>5</sup>, com ênfase na educação pré-escolar. Ao longo dos anos seguintes, esse grupo de especialistas foi responsável por criar, testar pilotos e aplicar uma escala e uma metodologia para aferir a qualidade da pré-escola.

O grupo usou várias estratégias para chegar a uma definição de qualidade. Primeiro, recorreu à experiência coletiva dos participantes. Depois, realizou uma revisão de literatura buscando informação sobre: formas pelas quais a qualidade é “definida”<sup>6</sup>; estruturas e processos que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento; princípios que devem ser levados em consideração ao definir qualidade; e exemplos de instrumentos criados em outros países (MYERS, 2006). Desse processo resultaram várias decisões sobre a forma de organização de uma escala de qualidade:

4

O projeto incluía participantes de diversos setores da Secretaria de Educação Pública – SEP, (equivalente ao Ministério, no Brasil), da Secretaria da Saúde, do Departamento do Bem-Estar Familiar, de universidades, organizações da sociedade civil, do Unicef e da Unesco.

5

Dois outros grupos foram encarregados de lidar com indicadores do status das crianças e indicadores dos contextos familiar e comunitário relacionados ao desenvolvimento infantil.

6

Foram particularmente úteis, por exemplo, os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (1999) e Peralta e Salazar (2000).

1. O foco deve ser no processo mais do que nos resultados.
2. Quatro principais dimensões da qualidade foram identificadas para permitir organizar os indicadores e a análise:
  - a. A disponibilidade e organização dos recursos materiais e humanos;
  - b. gestão educacional;
  - c. O processo educacional (pedagógico);
  - d. A relação com as famílias e a comunidade.
3. A escala deve ser dividida em duas partes, uma com os indicadores relativos ao estabelecimento, outra com os indicadores relativos a cada sala de aula.

4. Em vez de usar o sistema “sim/não”, cada indicador deve ser avaliado em um contínuo de cinco categorias, com a seguinte pontuação: 1 = inadequado; 2 = incipiente; 3 = básico; 4 = bom; 5 = excelente.
5. As informações devem provir de uma combinação de observação e entrevistas com diretores e professores.
6. A escala deve incluir notas de esclarecimento e campo para observações em cada indicador.
7. A aplicação da escala deve ser incluída em uma ampla estratégia de avaliação.

Uma primeira escala foi criada com 40 indicadores. Essa escala *Escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares – ECCP* – iria evoluir ao longo do tempo, estando agora em sua quinta versão, encaminhando-se para a sexta. Nesse percurso, alguns indicadores foram removidos, outros acrescentados. O número total de indicadores passou de 40 para 54. Foram alterados textos e acrescentadas notas de esclarecimento; novas dimensões foram identificadas (como saúde, clima, acompanhamento de crianças com deficiência); mais peso foi atribuído ao processo pedagógico e às interações em sala de aula. Além disso, estão sendo elaboradas versões especiais para programas de educação indígena e educação comunitária compensatória em nível estadual. Em pelo menos um estado foi criada uma versão estadual.

O que se segue reflete a convicção de que a qualidade não é um conceito universal e não é estático<sup>7</sup>. Como se verá, isso traz complicações, quando se deseja comparar tempos históricos, espaços geográficos e programas diferentes.

Para o leitor ter uma ideia, o quadro 1 exemplifica um indicador da escala atual. A tabela 4, adiante, permite uma visão geral dos indicadores e de sua organização.

#### QUADRO 1 EXEMPLO DE UM INDICADOR DA ECCP

**Indicador:** Há estímulo e permissão para que as crianças escolham tópicos, atividades e materiais para pôr em prática as próprias ideias

Inadequado 1	Incipiente 2	Básico 3	Bom 4	Excelente 5
<p><b>A educadora:</b> - escolhe temas, atividades e materiais</p> <p>- não aceita sugestões ou variações</p>	<p><b>A educadora:</b> - escolhe temas, atividades e materiais</p> <p>- às vezes aceita sugestões ou variações</p>	<p>Há momentos durante o dia em que a educadora propõe o tema e as crianças escolhem a atividade e/ou os materiais</p>	<p>Há momentos durante o dia em que professor e crianças atuam juntos para escolher tema, atividades e materiais</p>	<p><b>A educadora:</b> - estimula e ajuda as crianças a escolher tema, atividades e materiais a serem usados no dia</p>
Notas:				
Observações:				

7 Nos limites deste artigo, não será feita uma discussão sobre as tensões envolvendo as visões moderna e pós-moderna de qualidade. Na primeira, a qualidade é vista como inerente, universal, estável, conhecível, sem viés de valor. Na segunda, a qualidade é relativa, mutável, sensível a valores, ao contexto e à história. Embora a criação de uma escala pareça mais próxima da tradição moderna, pois poderia parecer representar uma “verdade”, esta não é a postura básica adotada pelos pesquisadores. Uma tentativa de aproximar as duas visões e de atenuar, mas não suplantar, a tensão entre elas pode ser encontrada em Myers (2005).

As mudanças feitas ao longo do tempo na definição operacional de qualidade e no instrumento foram resultado não só da aprendizagem de várias aplicações da escala, incluindo um estudo-piloto, mas também da aplicação de duas estratégias adicionais para construção e negociação do significado de qualidade:

- a primeira foi consultar uma variedade de envolvidos interessados que não tinham sido consultados no projeto original. Foram entrevistados pais, professores, diretores, supervisores e autoridades educacionais de alto escalão. Pouca informação nova adveio desse processo, que entretanto permitiu conhecer diversos pontos de vista;
- outra estratégia foi identificar o que pareciam ser características partilhadas do “mundo em que gostaríamos de viver”, supondo que pré-escolas e salas de aula deveriam, o máximo possível, refletir e promover aquele mundo em seu currículo oculto e no currículo formalizado. Parte desse processo de identificação envolveu o exame de documentação sobre políticas educacionais e outras, que definiam objetivos presentes no discurso mexicano. Apareciam consistentemente nesse discurso declarações sobre: o bem-estar (saúde, segurança, proteção, desenvolvimento etc.) das crianças; democracia (vista como uma maneira de viver mais do que só um processo político); um mundo justo, baseado nos direitos e nas leis; um mundo multicultural e produtivo (mas com diferentes versões do que “produtivo” significa). Da visão de mundo em que se gostaria de viver deriva o tipo de criança que se espera seja formada pelo sistema educacional, assim como as desejadas características do professor, do processo pedagógico e da organização do ensino.

## APLICANDO A DEFINIÇÃO: DOIS EXEMPLOS

### EXEMPLO 1: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE TRÊS ANOS DAS ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLAS DE QUALIDADE

#### O Programa

Os principais objetivos do Programa Escolas de Qualidade do México – PEC – são melhorar a qualidade e aumentar a autonomia da escola local (MARTÍNEZ ET AL., 2008). O programa provê recursos modestos para escolas individuais, a serem usados de acordo com uma proposta baseada num diagnóstico e plano estratégico. A ênfase recai sobre a melhoria da gestão escolar e do envolvimento de pais e comunidade, mas também inclui um componente pedagógico. O financiamento vem do governo federal, com contribuições dos governos estadual e local. Uma avaliação anual favorável pode levar à prorrogação do financiamento para a escola por

até cinco anos. Em 2004-2005, cerca de 5% do total de pré-escolas participavam do PEC, em sua maioria situadas em periferias urbanas ou áreas rurais, às quais o programa é dirigido.

### A avaliação

Embora chamada de avaliação de impacto, o fato de os resultados serem usados como parte de um processo de *feedback* e acompanhamento significa que a avaliação estava influenciando os resultados. Tornou-se parte da intervenção desvendar o impacto geral do programa com base no *feedback* propiciado pela avaliação.

### Amostras

A avaliação foi feita em duas amostras de pré-escolas:

- Para a amostra 1, foram escolhidas quatro pré-escolas em cada um de 26 estados (dos 31 do país)<sup>8</sup>. As unidades foram visitadas no começo e no fim do ano letivo 2003-2004 e no final dos dois anos letivos seguintes (2004-2005 e 2005-2006), perfazendo um total de três anos.
- Para a amostra 2, foram escolhidas mais duas unidades nos mesmos 26 estados e acrescentados dois estados. As visitas foram feitas no começo e final do ano letivo 2004-2005 e no final do 2005-2006 (dois anos).

### Metodologia

Em cada estado, foram formadas equipes de três avaliadores, vindos do PEC, da Divisão de Pré-escola e de um curso universitário de Pedagogia. Para a avaliação, a equipe visitava dois dias a pré-escola, observando e entrevistando diretores, professoras com base na escala de qualidade, entrevistando também pais e crianças. Com os pais, buscava-se informação sobre o contexto familiar (estrutura da família, ambiente de aprendizagem, práticas de cuidado infantil), sobre a participação no PEC e opiniões sobre o programa. Às crianças perguntava-se de que gostavam e de que não gostavam na escola, e o que elas mudariam (os resultados dessas entrevistas não serão tratados nos limites deste artigo). Também foram mantidos diários de campo e, em alguns casos, foram feitos registros fotográficos e em vídeo.

Cada equipe enviava os resultados da avaliação à instância nacional, mas também analisava os resultados de cada estabelecimento, enviando a cada um o relatório feito principalmente com base na escala de qualidade<sup>9</sup>. A mesma equipe ficava responsável pelo acompanhamento e supervisão das pré-escolas, fazendo pelo menos três visitas de seguimento: na primeira, apresentava e discutia os resultados da avaliação, verificando sua validade; na segunda, tratava de identificar, com diretores e professoras, ações em curto e médio prazo que poderiam ser empreendidas e incorporadas ao plano anual (ou de cinco anos) do estabelecimento. Numa terceira visita de acompanhamento, verificavam se tais ações estavam sendo realizadas.

8

O único critério de escolha foi que pelo menos uma pré-escola de cada estado devia ser rural. Nos estados em que havia escola indígenas no programa, uma pré-escola geral rural e uma indígena deviam ser incluídas nas quatro escolhidas.

9

Os relatórios indicavam primeiro o que o estabelecimento fazia bem, apresentando em seguida os resultados e fazendo sugestões para melhorias em determinadas áreas.

## Resultados selecionados

As escolas participantes da amostra 1 da avaliação melhoraram sua qualidade continuamente ao longo dos três anos do estudo (Tab. 1).

**TABELA 1**

**DISTRIBUIÇÃO (%) DA AMOSTRA 1 DE PRÉ-ESCOLAS DO PEC SEGUNDO A FAIXA DE PONTUAÇÃO NA ECCP, 2003-2006**

Escore na ECCP	Começo de 2003-2004	Fim de 2005-2006
Abaixo de 3	28	3
3 a 4	62	54
Acima de 4	10	43

O PEC tem maior influência na qualidade no nível do estabelecimento que no da sala de aula (Tab. 2).

**TABELA 2**

**MUDANÇAS NA QUALIDADE DA AMOSTRA 1 DE PRÉ-ESCOLAS DO PEC EM 3 ANOS**

Escore na ECCP	Começo de 2003-2004	Fim de 2005-2006	Diferença
Total	3,27	3,91	+0.64
Estabelecimento total	3,34	4,15	+0,81
Recursos	3,27	4,16	+0.89
Processo educacional	3,35	4,18	+0.83
Gestão educacional	3,41	4,23	+0.82
Rel. Família e comunidade	3,34	3,85	+0.51
Sala de aula total	3,12	3,80	+0.68
Recursos	3,20	3,70	+0.50
Processo educacional	3,19	3,86	+0.67
Gestão educacional	2,97	3,58	+0.61

As melhorias ao longo do período incluíram:

- melhores infraestrutura e materiais;
- mudanças no estilo de gestão (mais compartilhada);
- atenção à saúde e higiene;
- preparação de apoio ao processo educacional (diagnósticos, planejamento).

As áreas que requeriam melhoras incluíram:

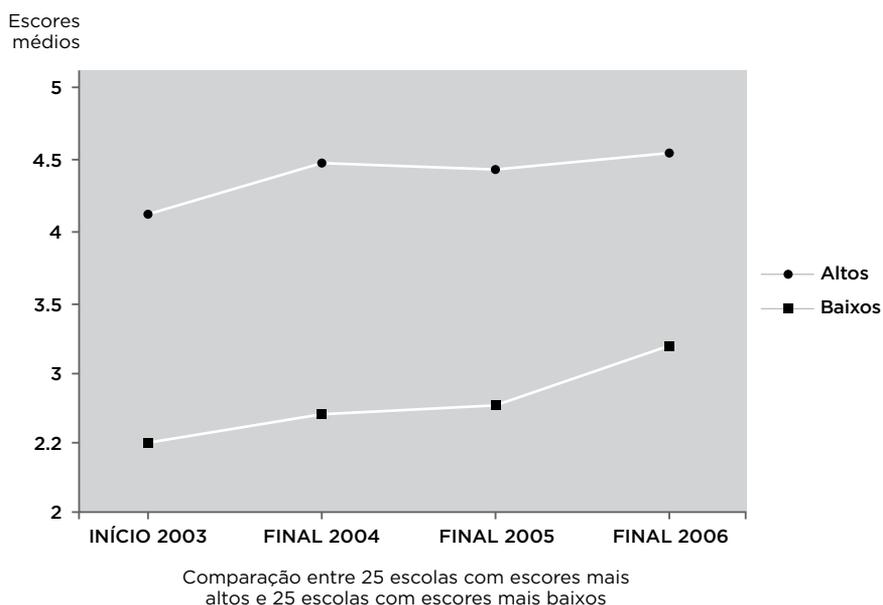
- identificação e incorporação dos interesses das crianças; oportunidades para as crianças proporem idéias e agirem sobre elas;
- atividades que promovem aprendizagem ativa: exploração, manipulação e reflexão;

- atenção à diversidade cultural;
- resolução de conflitos;
- a relação da escola com pais e comunidade;
- supervisão e acompanhamento.

Após três anos, a diferença de qualidade entre os estabelecimentos que tinham começado com altos e com baixos escores começou a reduzir-se. O gráfico 1 apresenta os escores das 25 pré-escolas que começaram em 2003 com os mais baixos escores de qualidade, comparados aos das 25 que começaram com os mais altos escores. Embora tenha havido melhora em ambos os grupos, a diferença entre os dois manteve-se igual até o terceiro ano, quando se reduziu um pouco: enquanto as de escores mais baixos continuaram a melhorar, as de escores mais altos reduziram o ritmo de melhora, possivelmente porque, quase alcançando o máximo da escala, ficava mais difícil continuar a melhorar.

### GRÁFICO 1

#### MELHORAS EM TRÊS ANOS EM ESTABELECIMENTOS COM ESCORES DE QUALIDADE ALTOS E BAIXOS EM 2003



### EXEMPLO 2: ESTUDO DO IMPACTO DE NOVAS POLÍTICAS E PROGRAMAS NA QUALIDADE, 2002/2003-2006/2007<sup>10</sup>

10  
O relatório completo  
dessa pesquisa pode  
ser encontrado em:  
Martínez e Myers (2010).

#### Novas políticas e programas

Este estudo analisou as mudanças ocorridas em uma amostra de pré-escolas no período 2002-2007 em que, como se viu, a frequência à pré-escola se tornou obrigatória, sendo introduzido um novo currículo.

## Amostra

Foram estudadas 40 pré-escolas em 4 estados no ano letivo de 2002-2003, selecionadas segundo diferenças de localização (urbana, rural) e de características econômicas, sociais e culturais (indígena, não indígena), bem como de modelo e jurisdição administrativa. Outra amostra de 40 escolas com características semelhantes foi estudada em 2006-2007: por circunstâncias políticas, não foi possível retornar a um estado, o que implicou substituir 16 escolas; assim, só 24 das 40 pré-escolas originais estavam nas duas amostras. Os dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 5 referem-se à amostra de 40 estudadas em 2006-2007. A tabela 6 apresenta os resultados das 24 pré-escolas que estavam nas duas amostras, para maior precisão sobre as mudanças ocorridas em quatro anos.

## Metodologia

A metodologia foi essencialmente a mesma descrita para o estudo anterior. No entanto, uma semana inteira foi dedicada a cada estabelecimento, resultando em:

- Observação de estabelecimentos (24) e salas de aula (80) usando a escala de qualidade.
- Entrevistas com: diretores (24), professoras (76), crianças (121) e pais (121).
- Avaliação das competências das crianças (121).

As entrevistas com pais e crianças foram similares às aplicadas na avaliação do PEC. As entrevistas com diretores e professoras incluíram questões sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade da educação infantil e sobre o novo currículo.

## Resultados selecionados

As tabelas 3, 4 e 5 apresentam os resultados das 40 pré-escolas estudadas em 2006-2007.

Novamente, pela tabela 3 nota-se que a qualidade no nível do estabelecimento é maior do que no da sala de aula; e, nesta, o processo educacional é particularmente fraco.

A tabela 4 mostra que em 18 dos 50 indicadores, os escores foram abaixo do nível básico, que representa o mínimo esperado. Quanto aos 16 indicadores do processo educacional em sala de aula, os escores também estão abaixo do nível mínimo em 11 deles.

Embora haja muito poucas pré-escolas em cada categoria da tabela 5, esta é ilustrativa da grande disparidade entre diferentes tipos de estabelecimentos.

TABELA 3

## ESCORES MÉDIOS NA ECCP DAS PRÉ-ESCOLAS (N=40) E SALAS DE AULA (N=143) AVALIADAS EM 2007

Dimensões da ECCP	Escore médio*
Escore total	3,14
Estabelecimento total	3,40
Recursos	3,23
Processo educacional	3,22
Gestão educacional	3,52
Rel. Família e comunidade	3,69
Sala de aula total	2,92
Recursos	3,32
Processo educacional	2,72
Gestão educacional	3,08

\* Os escores representam um ponto em um contínuo de 1 a 5 em que: 1 = Inadequado; 2 = Incipiente; 3 = Básico; 4 = Bom; 5 = Excelente

TABELA 4

## ESCORES MÉDIOS NA ECCP DAS PRÉ-ESCOLAS (N=40) E SALAS DE AULA (N=143) AVALIADAS EM 2007 EM 50 INDICADORES DA ECCP (VERSÃO 5)

Dimensões	Indicadores para o nível de estabelecimento	Escore
Recursos	1.1.1 Limpeza, manutenção, ausência de risco	3,38
	1.1.2 Espaços exteriores e área de brincar	3,60
	1.1.3 Espaço adequado	3,78
	1.1.4 Banheiros	3,40
	1.1.5 Equipamentos e procedimentos para prevenir acidentes	2,25
	1.1.6 Provisões para crianças com deficiência	2,28
	1.1.7 Formação e experiência do diretor	3,90
Gestão educacional	1.2.1 Estilo de liderança do diretor	3,87
	1.2.2 Atualização da equipe docente	3,50
	1.2.3 Procedimentos para identificação de problemas de saúde	3,23
	1.2.4 Detecção, encaminhamento e acompanhamento de casos especiais	3,25
	1.2.5 Organização do apoio para a unidade	4,00
	1.2.6 Documentação completa e organizada	3,48
	1.2.7 Acompanhamento por supervisores e outros	3,33
Processo educacional	1.3.1 Missão e visão do estabelecimento	2,78
	1.3.2 Diagnóstico da situação educacional	3,55
	1.3.3 Planejamento	3,70
	1.3.4 Avaliação do planejamento	3,10
	1.3.5 Alimentação e nutrição oferecida	2,97

<b>Relação com família e comunidade</b>	1.4.1 Troca de informações com as famílias	3,18
	1.4.2 Atividades direcionadas às famílias	3,80
	1.4.3 Participação ativa e organizada das famílias	4,03
	1.4.4 Atividades periódicas com a comunidade	3,78
	<b>Indicadores para o nível da sala de aula</b>	
<b>Recursos</b>	2.1.1 Suficiência, manutenção, segurança, iluminação, ventilação	3,96
	2.1.2 Mobilidade no interior da sala de aula	3,87
	2.1.3 Mobiliário, materiais de ensino e organização	2,97
	2.1.4 Materiais suficientes, variados e organizados	3,04
	2.1.5 Razão adulto-criança	2,38
	2.1.6 Formação e experiência do professor	3,66
<b>Processo Educacional</b>	2.2.1 Identificação dos interesses das crianças	2,92
	2.2.2 Planejamento de atividades com a classe	3,61
	2.2.3 Registro dos avanços e dificuldades de aprendizagem das crianças	2,90
	2.2.4 Rotina de trabalho consistente	2,29
	2.2.5 Atividades variadas e estruturadas	3,36
	2.2.6 Atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas	2,23
	2.2.7 Participação das crianças na escolha de temas, atividades e materiais	2,36
	2.2.8 Exploração e experimentação pelas crianças	2,45
	2.2.9 Escuta atenta das crianças	2,79
	2.2.10 Uso de perguntas para facilitar a aprendizagem	3,07
	2.2.11 Participação em jogos de dramatização	1,94
	2.2.12 Interação positiva e colaborativa entre as crianças	2,69
	2.2.13 Resolução de conflitos	3,09
	2.2.14 Relações afetuosas e respeitosas	3,24
	2.2.15 Atividades que promovem a equidade	1,66
<b>Gestão Educacional</b>	2.2.16 Hábitos de saúde: lavar as mãos, escovar os dentes	3,49
	2.3.1 Clima de confiança	3,62
	2.3.2 Reconhecimento do valor pessoal e profissional do professor	3,60
	2.3.3 Percepção positiva das designações e trabalho na unidade	3,28
	2.3.4 Promoção da experimentação, de pôr em prática novas ideias	2,46

Escores: 1 = Inadequado, 2 = Acompanhamento e apoio externo, 3 = Adequado.

TABELA 5

ESCORES MÉDIOS NA ECCP POR TIPO\* DE PRÉ-ESCOLA, 2007 (N=40)

Dimensões da ECCP	Geral		Comun. urb	Comun. rural	Educ. indíg	Comun. urb
	Urbana (n=17)	Rural (n=11)	Particular (n=1)	Conafe (n=2)	Rural (n=7)	DIF (n=2)
<b>Escore total</b>	<b>3,45</b>	<b>3,12</b>	<b>3,22</b>	<b>2,87</b>	<b>2,80</b>	<b>2,61</b>
<b>Estabelecimento total</b>	<b>3,89</b>	<b>3,27</b>	<b>3,26</b>	<b>2,54</b>	<b>2,80</b>	<b>2,87</b>
<b>Recursos</b>	<b>3,87</b>	<b>2,74</b>	<b>3,86</b>	<b>2,00</b>	<b>2,88</b>	<b>2,57</b>
<b>Processo Educacional</b>	<b>3,73</b>	<b>3,27</b>	<b>2,60</b>	<b>1,90</b>	<b>2,43</b>	<b>2,90</b>
<b>Gestão Educacional</b>	<b>3,95</b>	<b>3,57</b>	<b>2,86</b>	<b>2,79</b>	<b>2,82</b>	<b>3,21</b>
<b>Rel. Família Comunidade</b>	<b>4,04</b>	<b>3,66</b>	<b>3,75</b>	<b>3,88</b>	<b>3,11</b>	<b>2,75</b>
<b>Sala de aula total</b>	<b>3,08</b>	<b>3,00</b>	<b>3,18</b>	<b>3,15</b>	<b>2,46</b>	<b>2,39</b>
<b>Recursos</b>	<b>3,48</b>	<b>3,39</b>	<b>4,06</b>	<b>3,83</b>	<b>2,69</b>	<b>2,86</b>
<b>Processo Educacional</b>	<b>2,91</b>	<b>2,79</b>	<b>3,07</b>	<b>2,79</b>	<b>2,20</b>	<b>2,18</b>
<b>Gestão Educacional</b>	<b>3,13</b>	<b>3,21</b>	<b>2,47</b>	<b>4,47</b>	<b>3,00</b>	<b>2,50</b>

Obs.: Os escores representam um ponto em um contínuo de 1 a 5 em que: 1 = Inadequado; 2 = Incipiente; 3 = Básico; 4 = Bom; 5 = Excelente. Comun. = comunitária; urb = urbana; Educ. indíg = de educação indígena.

\* As pré-escolas em geral, tanto urbanas quanto rurais, são administradas pela Diretoria de Educação Infantil da SEP. As pré-escolas indígenas também são da alçada da SEP, mas em uma diretoria específica para as necessidades educacionais dos grupos indígenas. O Conselho Nacional de Fomento Educativo - Conafe -, órgão semiautônomo dentro da SEP, é responsável pela educação em pequenas comunidades (em geral rurais), com menos de 500 habitantes. Como parte de seu sistema de promoção da educação, o Conafe seleciona recém-formados em escolas secundárias para lecionar por um ou dois anos em suas pré-escolas; estes recebem orientação durante dois meses antes do início das aulas e são acompanhados de perto durante o ano; ao final, recebem uma bolsa para prosseguir seus estudos formais. O Departamento Integral da Família - DIF - é um órgão da Secretaria da Saúde que treina mães locais para atuar nas pré-escolas comunitárias que administram.

A informação apresentada na tabela 6 refere-se aos 24 estabelecimentos que foram estudados em 2002-2003 e em 2006-2007.

TABELA 6

MUDANÇAS NA QUALIDADE DE 24 PRÉ-ESCOLAS, MAIO 2003 A MARÇO 2007

	Maio 2003	Março 2007	Diferença
<b>Escore total</b>	<b>3,00</b>	<b>2,90</b>	<b>-0,10</b>
<b>Estabelecimento total</b>	<b>3,18</b>	<b>3,12</b>	<b>-0,06</b>
<b>Recursos</b>	<b>3,45</b>	<b>3,38</b>	<b>-0,07</b>
<b>Processo educacional</b>	<b>3,20</b>	<b>3,04</b>	<b>-0,16</b>
<b>Gestão educacional</b>	<b>2,99</b>	<b>3,01</b>	<b>+0,02</b>
<b>Rel. família e comunidade</b>	<b>3,08</b>	<b>3,04</b>	<b>-0,04</b>
<b>Sala de aula total</b>	<b>2,87</b>	<b>2,75</b>	<b>-0,12</b>
<b>Recursos</b>	<b>3,09</b>	<b>3,19</b>	<b>+0,10</b>
<b>Processo educacional</b>	<b>2,74</b>	<b>2,63</b>	<b>-0,09</b>
<b>Gestão educacional</b>	<b>3,10</b>	<b>1,76</b>	<b>-1,34</b>

Na Tabela 6 pode-se observar que:

- A qualidade não melhorou ao longo do período estudado. Tudo indica que, nesse período relativamente curto, a obrigatoriedade da pré-escola pode ter levado à redução da qualidade, pelo menos em parte devido ao aumento no número de salas de aula com grande número de crianças por professor. Além disso, a reforma curricular introduziu confusão entre as professoras, ao tentar adotar novos métodos.
- A qualidade já baixa dos indicadores do processo pedagógico mostrou pequeno declínio.
- Os indicadores da gestão educacional no nível da sala de aula (enfazando a supervisão) mostrou um declínio marcante.

### Percepções das professoras

O estudo também inquiriu professoras e diretores sobre sua visão da obrigatoriedade da educação pré-escolar e da reforma curricular. Alguns dos resultados foram:

- Embora o processo educacional tenha se deteriorado, segundo a aplicação da ECCP, 73% das professoras disseram ter observado mudança favorável na qualidade educacional;
- 67% das educadoras relataram aumento no tamanho da classe; no entanto, só 38% alegaram que esse aumento afetou seu ensino; e 81% consideraram que a pré-escola obrigatória favoreceu melhoras na qualidade educacional;
- 79% consideraram o novo currículo melhor. No entanto, menos de um terço dos professores tinham recebido formação intensiva para ele;
- 61% mencionaram problemas de compreensão do novo currículo, especialmente dificuldades quanto ao planejamento das atividades educacionais e ao diagnóstico e avaliação de competências.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Estas conclusões referem-se às pré-escolas das amostras estudadas e dependem da definição específica de qualidade adotada.

- De maneira geral, a qualidade não é muito boa nem muito ruim.
- No entanto, há grandes variações e desigualdades de qualidade entre pré-escolas urbanas e rurais e entre os tipos de programas, sendo os programas voltados para a população indígena e os da jurisdição do bem-estar familiar os que mostram maior necessidade de melhora.
- A qualidade do processo educacional é significativamente mais baixa do que outras dimensões da qualidade.
- As estratégias tradicionais para melhorar a qualidade (mais recursos,

mais formação, reforma curricular) não necessariamente resultam em melhora da qualidade.

- No entanto, é possível obter melhoras na qualidade vinculando a avaliação ao acompanhamento contínuo.

## **REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS EFEITOS DA PESQUISA EM POLÍTICAS E PROGRAMAS**

1. Os efeitos da pesquisa e das avaliações relatadas sobre políticas e programas no nível nacional foram modestos, limitando-se a algumas mudanças no Programa Escolas de Qualidade.
2. Em vários estados, a metodologia e os resultados da avaliação foram usados para reorientar a formação e a supervisão.
3. O melhor uso dos resultados foi o fornecimento de *feedback* para unidades, ligado a um processo de acompanhamento.

### **Reflexões gerais sobre o processo de definir qualidade**

1. Se a qualidade deriva das visões do mundo em que queremos viver e essas visões variam, influenciadas por diferenças de contexto, cosmovisão e experiência de vida, é difícil acreditar que qualquer definição de qualidade seja “correta” ou deva ser universalmente aplicável. Isso significa que são necessários diálogo e negociações para se chegar a uma definição geral de qualidade educacional, mesmo no nível local e em populações e contextos relativamente homogêneos.
2. Das discussões sobre o mundo em que queremos viver, pode-se buscar áreas de acordo mínimo para definir o tipo de cidadão necessário para alcançar tal mundo. Por sua vez, isso pode sugerir a natureza das crianças desejadas e a formação que deveriam receber, com implicações para o conteúdo, processo e organização de programas – e para sua avaliação. Essas áreas de acordo podem ser tomadas como ponto de partida para identificar dimensões ou categorias e construir indicadores de qualidade. É possível incluir indicadores mesmo sem ter chegado a um consenso.
3. As definições de qualidade devem ser flexíveis e nenhum instrumento para medir qualidade pode ser tomado como final. Mesmo tendo alcançado um acordo sobre uma definição operacional de qualidade, é recomendável permitir – e mesmo promover – acréscimos locais, levando em consideração o contexto.
4. Devemos ir além da definição de qualidade apenas em termos de resultados. Os indicadores do processo educacional são importantes não só por serem “preditores” de determinados resultados educacionais, mas também porque representam um currículo oculto e a qualidade da vida experienciada em instituições educacionais que podem, ou não, refletir e promover o mundo que vislumbramos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer, 1999.

MARTÍNEZ, F.; MYERS, R. *El impacto de las políticas educativas en los centros de educación preescolar y su situación actual: un estudio de seguimiento, ciclo 2002-2003 al ciclo 2006-2007*. México: Hacia una Cultura Democrática, 2010. Disponível em: <<http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/impacto-de-politicas-resumen-ejecutivo.pdf>>. Acesso em: out. 2010

MARTÍNEZ et al. *Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad - Nivel Preescolar 2003-2006*. México: Hacia una Cultura Democrática, 2008. [Informe presentado a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Secretaría de Educación Pública, Programa Escuelas de Calidad]

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México*. México: Unicef; Unesco, 2002.

MYERS, R. Moderating tensions between modern and post-modern views of educational quality: notes on indicators of pre-school quality in México. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, 49<sup>th</sup>. Stanford University. March, 22-26, 2005, *Paper presented...* México: Hacia una Cultura Democrática, 2005. Mimeo.

MYERS, R. *Quality in programs of early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2006. [Background paper prepared for the 2007 Education for All Global Monitoring Report] Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood>>. Acesso em: maio 2010.

PERALTA, M; SALAZAR, R. (Comp.). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: Maizal, 2000.

## ROBERT MYERS

Pesquisador da Associação Civil Hacia una Cultura Democrática – México  
[rmyers@laneta.apc.org](mailto:rmyers@laneta.apc.org)