13ª REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd
EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

1611 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Precisamos avaliar a Educação Infantil e garantir que a criança seja o sujeito central desse processo
Bruno Tovar Falciano - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Precisamos avaliar a Educação Infantil e garantir que a criança seja o sujeito central desse processo

Neste trabalho reconhecemos que há diferentes possibilidades de se avaliar a Educação Infantil, mas defendemos ser latente a necessidade de implementação de uma sistemática nacional de avaliação para a primeira etapa da Educação Básica. Defendemos ainda que, independente da alternativa que se concretize, que a criança seja preservada como sujeito protagonista do processo de avaliação. Nesse sentido, apresentamos dados preliminares de uma pesquisa em andamento que busca identificar como as políticas públicas podem influenciar positivamente as trajetórias individuais. Os dados apresentados foram extraídos do Censo da Educação Básica do Inep e remontam algumas das muitas trajetórias de crianças desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: avaliação; trajetória; educação infantil; censo da educação básica.

Precisamos avaliar a Educação Infantil e garantir que a criança seja o sujeito central desse processo

Se faz necessário uma sistemática de avaliação

Aclamada como primeira etapa da educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil se estabelece como uma realidade importante para a rede educacional. De acordo com o último Censo da Educação Básica[1], esta etapa se distribui por todo território nacional com mais de 8,5 milhões de matrículas, mais de 557 mil funções docentes e mais de 116 mil estabelecimentos que representam respectivamente 18%, 25% e 63% de toda a Educação Básica.

Uma vez inserida de tal ordem no contexto educacional, é inimaginável qualquer iniciativa destinada à essa etapa que não necessite de monitoramento da efetividade das suas ações, do controle dos seus investimentos, da elaboração de objetivos e do acompanhamento de possíveis necessidades de correções de rumo. Nesse sentido, o debate central sobre avaliação da Educação Infantil não deve passar pela dúvida se devemos ou não realizar avaliações, pois a necessidade de se avaliar mostra-se irrefutável.

Entretanto, sabe-se como os processos de avaliação em geral vem gerando cada vez mais apego do gestor educacional onde o fetiche por números e escalas alimenta a composição de gigantescos bancos de dados que, a luz de intrincadas estatísticas, costumam proferir diagnósticos, criam relações de causa e efeito e, muitas das vezes, dar o tom da política educacional (FREITAS, 2016). São exemplos notórios neste contexto o Programa Internacional de Avaliação de Crianças (Pisa pela sigla em inglês) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou, no caso brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria da educação (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Lidar com processos de avaliação na vida cotidiana da escola não é novidade na Educação Infantil onde o professor está habituado a olhar atentamente ao desenvolvimento e às necessidades da criança pequena. Ocorre que, como em dois lados de uma mesma moeda, se em algum momento no passado a Educação Infantil já gozou de mais autonomia

em suas práticas, talvez ainda não tivessem lhe conferido o seu real valor e papel dentro da Educação Básica. Por outro lado, uma vez ganhando importância como parte relevante do sistema educacional, talvez haja agora um progressivo interesse externo que ao mesmo tempo que vem prestigiar, apoiar, financiar, vem também questionar, cobrar e avaliar os seus resultados.

Ainda não temos no Brasil uma política nacional de avalição da Educação Infantil, apesar de vimos surgir ao longo da última década proposições que começam a delinear as possibilidades de um sistema nacional de avaliação para essa etapa. Por exemplo, foram construídos parâmetros e indicadores de qualidade (BRASIL, 2006, 2009, 2011), instituiu-se um grupo de trabalho para tratar dos subsídios necessários para construção de uma sistemática de avaliação[2] e tentou-se implementar a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei) através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)[3], mas que acabou sendo revogada logo depois[4].

Apesar da direção apontar para uma iminente construção de uma sistemática de avaliação, temos que reconhecer que não há ainda pleno consenso de que forma chegaremos lá. Há propostas, por exemplo, que defendem avaliar as crianças a partir da utilização de testes preditivos que monitoram o seu desempenho individual ao longo do tempo e que são capazes de comparar a sua evolução em escalas de referência (TYMMS, P. et al., 2014), como há também aquelas que privilegiam as características do atendimento e a autoavaliação institucional onde o que se pretende avaliar são as oportunidades oferecidas em diferentes contextos em que as crianças estão inseridas (CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B., 2016). Cada abordagem tem vantagens e desvantagens e é legítimo resgatar os valores e os limites de cada uma delas com o intuito de construir uma sistemática de avaliação adequada à concepção de educação que se pretende desenvolver no nosso país.

Nesse sentido, lembramos que no Brasil a concepção de criança é aquela sujeito social e cidadã de direitos, compreendida tanto como produtora e produto da sua história e da sua cultura. No nosso país, temos que a Educação Infantil se constitui de uma prática educativa na qual a criança é o principal protagonista de um processo de interações e brincadeiras capazes de garantir múltiplas experiências respeitando as singularidades de cada indivíduo. Essa educação visa o desenvolvimento integral da criança, a sua preparação para a vida, bem como busca reconhecer a diversidade e promover o convívio em sociedade (BRASIL, 1988, 1996, 2006). Nesse sentido, vamos além e concordamos com Kramer (2001) quando a autora alerta para os riscos de se conceber apenas uma única proposta pedagógica, uma vez que a própria realidade é múltipla e contraditória. Acreditamos que a criança só se tornará realmente o eixo central de uma proposta pedagógica, quando formos capazes de olhar para cada uma delas e levar em conta as suas necessidades, especificidades e diferentes realidades.

Avaliar a Educação Infantil não se trata, portanto, da aplicação de testes padronizados sob o risco de homogeneizar um processo educativo que é essencialmente interativo e único em cada relação e experiência vivida por cada criança tal qual é para o professor (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 1996). Ao avaliar, devemos articular informações mais amplas que sejam capazes de qualificar tanto a oferta quanto as práticas educativas. Precisamos investigar, monitorar e aprimorar as experiências e interações que potencialmente coloquem as crianças em condições mais favoráveis para se desenvolver, para se constituírem como indivíduo e adquirirem novos conhecimentos. Só assim este sujeito do processo educativo não será negligenciado a objeto.

Investigações em andamento

Com o espírito de contribuir para a elaboração desta sistemática de avaliação da Educação Infantil que seja capaz de evidenciar a criança no processo educativo, iniciamos uma ampla pesquisa onde pretendemos identificar as características que delineiam as trajetórias escolares. A questão central a ser respondida por este estudo é de que forma essas trajetórias individuais podem ser positivamente influenciadas por políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da educação, qualidade aqui entendia como um processo que favoreça o acesso, reduza as desigualdades educacionais, amplie o repertório cultural e enriqueça o aprendizado de cada criança. Os dados apresentados a seguir são um recorte dessa pesquisa mais ampla e foram obtidos a partir do Censo da Educação Básica do Inep onde nos submetemos ao desafio de buscar a narrativa da criança na avaliação das diferentes trajetórias mesmo tendo como campo de pesquisa um banco de dados quantitativo.

Para a construção das análises, utilizamos os microdados referentes aos anos de 2008 a 2015 de onde foram extraídas as informações das crianças nascidas no município do Rio de Janeiro no período de 01/abr/05 a 31/mar/06. Esta coorte foi utilizada a fim de que o grupo de estudo tivesse em torno de 8 anos de escolaridade sendo aproximadamente 4 anos na Educação Infantil e 4 anos no Ensino Fundamental. Foi necessário lidar com as limitações e imprecisões típicas dos microdados[5] e, para tanto, optamos por selecionar dessa amostra apenas aquelas crianças que ingressaram com um único “código de aluno” no sistema de educacional entre os anos 2008 e 2010 e permaneceram com este mesmo código até o ano de 2015[6]. Com essa estratégia conseguimos associar os dados de uma mesma criança ao longo dos anos e garantir pelo menos 6 anos de análise da trajetória para cada uma delas. Dado o processo de construção dessa amostra, ressaltamos que não foi possível realizar ainda conjecturas de causa e efeito nem inferir informações sobre a população total e, portanto, nossa análise limitou-se a descrever os dados obtidos. Porém, é relevante destacar que foi possível levantar neste estudo a trajetória de 33.490 crianças que representam 40% de todos nascidos no município do Rio de Janeiro nesse período.

Primeiros achados

Não temos a intenção de reduzir a experiência de uma criança apenas à descrição da rede educacional que ela frequentou ou uma e outra variável de atendimento. Sabemos que por mais empenhados que estivermos em compor uma narrativa sobre esse atendimento, os dados por si só nunca seriam suficientes para expressar a vivência de cada um. Morin é preciso quando afirma que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes” (MORIN, 2000, p. 37). Entretanto, seria ilusão achar que duas crianças estão sendo igualmente atendidas quando uma está em uma turma de 30 crianças e a outra está em uma turma com apenas 10 ou uma frequenta escola sem biblioteca, enquanto que a outra possui acesso aos mais variados recursos pedagógicos. Dessa maneira, procuramos juntar diversos pedaços dessas trajetórias, não com a pretensão de recontar precisamente cada uma das histórias vividas, mas com a intenção de refletir sobre as múltiplas realidades que podemos encontrar dentro do nosso sistema educacional. Avançamos assim demonstrando como as experiências podem ser tão distintas quanto o número de relações que cada criança estabelece com o sistema educacional.

Quadro 1 - Número total de crianças da amostra que frequentaram preponderantemente a rede privada e a rede pública entre os anos de 2008 e 2015 segundo variáveis que tratam das instalações escolares

Tamanho da escola em nº de crianças	Tamanho da turma em nº de crianças	Nº de funcionários a cada 100 crianças	Rede Privada	Rede Pública	Total
até 248	até 19	acima de 15	**1066**	**52**	**1118**
		até 7	138	1	139
	acima de 28	acima de 15	1	0	1
		até 7	3	0	3
acima de 756	até 19	acima de 15	229	45	274
		até 7	25	1	26
	acima de 28	acima de 15	18	0	18
		até 7	**84**	**698**	**782**

Fonte: tabulação própria a partir dos microdados do Inep

Neste primeiro quadro é possível verificar o que ocorre quando combinamos três variáveis que tratam das instalações escolares. Podemos encontrar 1118 crianças que ao longo da sua trajetória frequentaram habitualmente escolas com até 248 crianças, turmas com até 19 crianças e escolas com mais de 15 funcionários a cada 100 crianças. Por outro lado, há outras 782 crianças que estudaram em escolas com mais de 756 crianças, em turmas com mais de 28 alunos e em escolas com no máximo 7 funcionários a cada 100 crianças. Quem são cada uma dessas 1118 crianças? Quem são cada uma dessas outras 782 crianças? Qual o efeito de experiências tão distantes na vida escolar de cada uma delas?

Quadro 2 - Número total de crianças da amostra que frequentaram preponderantemente a rede privada e a rede pública entre os anos de 2008 e 2015 segundo variáveis que tratam dos serviços disponíveis

Duração da turma em minutos por dia	Espaço de biblioteca ou sala de leitura	Fornecimento de alimentação	Rede Privada	Rede Pública	Total
mais de 270	existente	existente	**443**	**3016**	**3459**
		não há	1898	0	1898

		existente	31	21	52
	não há				
		não há	123	0	123
		existente	535	14675	15210
	existente				
		não há	9464	1	9465
até 270		existente	71	207	278
	não há				
		não há	**1013**	**0**	**1013**

Fonte: tabulação própria a partir dos microdados do Inep

Neste segundo quadro, que trata dos serviços oferecidos, é possível se aproximar de 1013 crianças que estudaram até 270 minutos por dia (4,5 horas), frequentaram locais sem espaços de biblioteca ou sala de leitura e não receberam alimentação da escola. Diferentemente de outras tantas 3459 crianças que estiveram mais do que 270 minutos por dia na escola, tinham a sua disposição biblioteca ou sala de leitura, bem como receberam alimentação na escola.

Quadro 3 - Número total de crianças da amostra que frequentaram preponderantemente a rede privada e a rede pública entre os anos de 2008 e 2015 segundo variáveis que tratam do acesso à educação

Local de residência	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Número de escolas que frequentou	Rede Privada	Rede Pública	Total
mesmo município em que estuda	permaneceu na mesma escola desde a creche	apenas 1	**1163**	**42**	**1206**
		4 ou mais	21	3	21
	trocou de escola	apenas 1	12	0	13
		4 ou mais	633	1476	2217
município diferente daquele que estuda	permaneceu na mesma escola desde a creche	apenas 1	11	3	14
		4 ou mais	0	0	0
	trocou de escola	apenas 1	0	0	0
		4 ou mais	**17**	**12**	**29**

Fonte: tabulação própria a partir dos microdados do Inep

Por fim, poderíamos também pensar na história de 29 crianças que moraram em municípios diferentes daqueles onde estudaram, trocaram de escola quando da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como trocaram de escola praticamente a cada 2 anos, uma vez que passaram por 4 ou mais escolas no período de 8 anos. O que cada uma dessas 29 crianças diria sobre a sua experiência para as outras 1206 que moraram no mesmo município em que estudaram, nunca trocaram de escola e até 2015 estavam na mesma escola desde a Creche?

Como estamos acolhendo cada uma dessas trajetórias no processo de aprendizagem? Que práticas estão favorecendo cada uma das crianças no processo educativo? Não há dúvidas que esses dados expõem algumas das muitas desigualdades produzidas dentro do nosso sistema educacional, mas temos que nos perguntar: que oportunidades e experiências nós como sociedade, pesquisadores, familiares e professores gostaríamos de oferecer? O que estamos fazendo para que isso se concretize?

Ideias em construção

Se a necessidade de avaliar a Educação Infantil está posta, não há como evitar a implementação de uma sistemática nacional de avaliação para essa etapa. Há diferentes propostas concorrentes, podemos colher o que há de melhor em cada uma delas e temos que saber lidar com os seus limites. Entretanto, qualquer caminho que sigamos, devemos defender veementemente que a criança seja o sujeito central do debate, do processo de avalição e sua maior beneficiada.

Partimos do reconhecimento de que a oferta educacional no Brasil ainda é muito desigual, mas esperamos que o sistema seja capaz de acolher cada uma das bagagens de histórias e experiências próprias de cada pessoa. Talvez este seja o maior desafio do gestor público: realizar ações baseadas em evidências que propiciem múltiplas experiências e interações a um repertório inédito de crianças que inaugura a sua vida escolar a cada dia.

A fim de contribuir com essa discussão, acolhemos algumas trajetórias de um grupo de crianças nascido no município do Rio de Janeiro e vimos como há caminhos muito peculiares. Encontramos, por exemplo, pessoas que estudaram em escolas grandes, em turmas com várias outras crianças e em escolas com poucos funcionários, diferente daqueles que vivenciaram o oposto. Vimos que é possível encontrar crianças que estudaram mais de 270 minutos por dia, tiveram biblioteca ou sala de leitura à sua disposição e receberam alimentação na escola, porém, essa não era a realidade de todos. Nos deparamos ainda com aquelas que estudaram em outro um município do que aquele da sua residência e trocaram ao menos quatro vezes de escola em apenas oito anos, enquanto que outras permaneceram sempre no mesmo estabelecimento.

Esses dados iniciais de pesquisa nos ajudam a descrever algumas das muitas experiências que existem em nosso sistema educacional e a perceber diferentes contextos que nossas crianças estão inseridas. Mesmo sem termos ainda respostas para todas as nossas questões, acreditamos que, ao olhar para as crianças em nossas abordagens de avaliação, garantiremos a narrativa de diferentes histórias sem que nenhuma palavra perca sentido.

Referências

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. De. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional*Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 34, nº 125, p. 1153–1174, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. v.1; il.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Resumo Executivo. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. Autoavaliação Institucional Participativa em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. *Textos FCC*, São Paulo, SP, v. 48, 2016.

FREITAS, L. C.. Três teses sobre as reformas empresariais: perdendo a ingenuidade.*Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 36, nº 99, p. 137–153, 2016.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Histórias de Professores*. São Paulo, SP: Ática, 1996. p. 7–42.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. Trabalho apresentado na 24a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

MORIN, E. Os sete saberes necessários a? educação do futuro. 2a ed. - Sa?o Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

TYMMS, P. et al. Performance Indicators in Primary Schools: A comparison of performance on entry to school and the progress made in the first year in England and four other jurisdictions. Relatório de Pesquisa. [s.l.]: Durham University, 2014

Notas

[1] Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://pontal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04/abr/2018.

[2] Portaria MEC nº 1.147/2011

[3] Portaria MEC nº 369/2016

[4] Portaria MEC nº 981/2016

[5]Um dos exemplos é a falta de informação de certas variáveis para determinadas crianças ao longo dos anos. Motivo este que faz com que o total de crianças em cada análise não seja o mesmo total de crianças da amostra.

[6] O sistema do Inep garante a integridade de que há apenas um código por criança a cada ano, mas ainda há brechas para que em algumas circunstâncias o código mude quando, por exemplo, da mudança de estabelecimento educacional de um ano para o outro.