UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

RENATA DA SILVA SOUZA

ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: influências na a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: influências na a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Renata da Silva Souza

Rio de Janeiro, fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: políticas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro ____/____/____.

_____

Professora Doutora Andrea Rosana Fetzner

Orientadora – UNIRIO

_____

Professora Maria Elena Viana Souza - UNIRIO

_____

Professora Claudia de Oliveira Fernandes - UNIRIO

_____

Professora Doutora Jorcelina Elisabeth Fernandes- UFMT

À minha mãe Eva, essência da minha vida.

“Por tudo o que tens feito
Por tudo o que vais fazer” (Dennis Jernigan)
À Deus por me ajudar em todos os momentos.

“A minh'alma chorou tanto
Que de pranto esta vazia
Desde que aqui fiquei
Sem a tua companhia” (Milton Nascimento)
À minha mãe, Eva, em memória, pelo amor eterno e inabalável.

“Pai, você foi meu herói (...), hoje é mais muito mais que um amigo
(...) você faz parte desse caminho” (Fabio Junior)
Ao Adeilton, meu pai herói.

“Mas é preciso ter força, É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre” (Milton Nascimento e Fernando Branta)
À minha amada irmã, Fernanda, que me ensina a enfrentar os desafios da vida.

“Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida eu vou te amar” (Vinícius de Moraes e Tom Jobim)
Ao meu amor, Henrique, marido mais que companheiro.

“Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)
Aos meus avós, Maria e Adalberto, que de forma singela, revelaram minha raiz.

“É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã” (Legião Urbana)
À minha sogra, Débora, que me amou desde o início.

“Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei...que a vida devia ser bem melhor e será” (Gonzaguinha)
Aos meus alunos, que me ensinam a continuar acreditando.

“Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante,
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Raul Seixas)
À Andrea Fetzner, mais que orientadora, que me ensina a diferença entre
realidade vivida e realidade percebida.

"Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou" (Clara Nunes)

À Maria Elena, mais que professora, que me inspira a refletir sobre questões raciais.

"Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia" (Chico Buarque)

às professoras Claudia e Jorcelina, que compartilham a ideia de que uma outra escola é possível.

"Ao contrário, as cem existem
A criança é feita de cem
Cem mãos
Cem modos de pensar de jogar e de falar
Cem mundos para inventar" (Loris Malaguzzi)

Às amigas e colegas de profissão da rede municipal do Rio de Janeiro, especialmente aquelas que compartilham as alegrias e angústias do trabalho docente na Educação Infantil e aquelas que colaboraram com esta pesquisa.

"Sempre ali pra estender a mão
Maior valor não há!
É feito irmão!" (Thiaguinho)

Aos meus amigos, que de alguma forma acompanharam minha trajetória na pesquisa e, além disso, dividiram muitas experiências maravilhosas, em especial, Camila, Caren, Cida, Helena, João, Ricardo e Valéria.

"Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão" (Geraldo Vandré)

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo, GEPAC, onde pude compartilhar a preocupação com as recentes políticas públicas educacionais.

SOUZA, Renata da Silva. **ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: políticas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.** UNIRIO, 2014. 130p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs, em termos gerais, a compreender como o movimento das avaliações externas se insere no contexto da Educação Infantil, a partir da tradução e aplicação do *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3), da adoção de material apostilado para a Pré-escola e do Prêmio anual de Qualidade. O trabalho buscou fomentar o debate sobre as diferentes perspectivas que a Educação Infantil pode tomar frente a sua expansão no Brasil e sua relação com o ensino fundamental. Por fim, procurou colaborar no entendimento das práticas avaliativas de professores e gestores em relação às políticas de avaliação. Assim, para o desenvolvimento desta dissertação adotamos as seguintes etapas metodológicas: (i) revisão bibliográfica; (ii) pesquisa documental e; (iii) pesquisa de campo com entrevista semi-estruturada. No que diz respeito ao referencial teórico, nossa preocupação principal foi trabalhar o conceito de infância (QVORTRUP, 1993), Estado Avaliador (AFONSO, 2009) e o entendimento de que a avaliação é uma atividade política que sofre influências de forças políticas e por isso mesmo tem efeitos políticos (ibdem). Portanto, esta investigação pretendeu contribuir com a emergência dos estudos críticos às práticas de avaliação em larga escala, considerando a proliferação destas políticas nesta ideia contemporânea de Estado. A pesquisa demonstrou que a política de bonificação e os cadernos de atividades se caracterizaram como continuidade da política de avaliação adotada, inserindo a cultura do teste na Educação Infantil.

Palavras-chave: ASQ-3; política de avaliação; Educação Infantil.

SOUZA, Renata da Silva. **ASQ - 3 and pedagogical books: policies for Early Childhood Education of the city of Rio de Janeiro**. UNIRIO, 2014. 130 of pages. Master Thesis. Graduate Program in Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research set out in general terms, to understand how the movement the external evaluations is in the context of Early Childhood Education from the translation and application of the Ages and Stages Questionnaires (ASQ - 3), the adoption of apostilled materials for pre - school and the annual Quality Award. The work sought to foster debate on the different perspectives that Early Childhood Education can take in ace of its expansion in Brazil and its relation on elementary education. Finally, it sought to work in understanding evaluation practices of teachers and administrators regarding policies of Evaluation. Thus, for the development of this dissertation we adopt the following methodological steps: (i) literature review, (ii) document research and (iii) field research with semi - structured interviews. With regard to the theoretical framework, our main concern was to work the concept of childhood (Qvortrup, 1993), State Reviewer (Afonso, 2009) and the understanding that the evaluation is a political activity that suffers influences of political forces and therefore have political effects (ibdem). Therefore, this research sought to contribute to the emergence of the critic studies of the practice of large-scale assessment, considering the proliferation these policies in this contemporary idea of the state. The research showed that the subsidy policy and activity journals were characterized as a continuation of the adopted evaluation policy, inserting the culture of Test in Early Childhood Education.

Keywords: ASQ - 3; evaluation policy; Childhood Education.

Sumário

Apresentação: o desafio da pesquisa..... 19
Introdução 23
Capítulo 1- Os caminhos da pesquisa: referências metodológicas.28
1.1 Educação Infantil e avaliação na produção acadêmica recente: delimitando o objeto de estudo **..... 37**
Capítulo 2 - Delineando o quadro teórico do estudo..... 45
2.1 Avaliação como dispositivo de transformação do papel do Estado . **45**
2.2 Educação Infantil: contexto histórico e concepções **50**
2.3 A categoria Infância em Jens Qvortrup..... **54**
Capítulo 3 - O contexto da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro e caracterização do Espaço de Desenvolvimento Infantil 57
3.1 *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3): algumas questões **61**
3.2 Orientações curriculares, cadernos de atividades e cadernos de férias: outras intervenções da Secretaria Municipal de Educação - RJ . **71**
3.3 Orientações curriculares e cadernos de atividades: algumas contradições e a escolarização que se impõe **72**
Capítulo 4 - Notas sobre o campo: dos sujeitos, das escolas..... 83
4.1 Das entrevistas **89**
4.1.1 Organização da avaliação nas escolas **89**
4.1.2 Participação no ASQ-3 ..... **96**
4.1.3 Cadernos de atividades..... **102**
Considerações Finais..... 106
Referências: 110
Anexos..... 121
Anexo A - Instrumento de avaliação das turmas proposto pela Creche Municipal I às suas professoras..... **121**
Anexo B – Objetivos a serem desenvolvidos por agrupamento etário na Creche Municipal I **123**
Apêndices..... 131

Apêndice A - Termo de Consentimento Informado **131**
Apêndice B – Roteiro de entrevista **133**

Siglas utilizadas

AIIA – Agenda Iberoamericana para a Infância e da Adolescência

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

APs – Áreas de Planejamento

ASQ-3 – *Ages and Stages Questionnaires – Third Edition*

CEC – Conselho Comunidade Escola

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECERS-E – Escala de Avaliação de Pré-escola

ECERS-R – Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-escola

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPPE – *Effective Provision of Pre-school and Primary Education*

ESAC – Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses

EUA – Estados Unidos da América

GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação e Currículo

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

IQEI – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

LDB/96 – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfórum de Educação Infantil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

PEI – Professora de Educação Infantil

PIC – Programa Infância Completa

PIE – Programa Iberoamericano de Educação

PISA – *Programme for Internacional Student Assessment*

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

RAs – Regiões Administrativas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SPE – Sistema Privado de Ensino

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Lista de quadros, figuras e gráficos

Quadro 1 – Publicações ANPEd GT 7 (2008 – 2013)..... 27
Quadro 2 – Enfoque dos trabalhos encontrados na ANPEd..... 28
Quadro 3 - Trabalhos selecionados por periódico (2008 - 2013)..... 29
Quadro 4 - Enfoque dos trabalhos encontrados nos periódicos..... 30
Quadro 5 – Análise do caderno de atividade Pré-escola II (2013.1) 67
Quadro 6 – Escola, formação, tempo de magistério e situação funcional dos sujeitos da pesquisa..... 81
Quadro 7 – Caracterização da Escola Municipal com relação ao atendimento e aos funcionários 82
Quadro 8 – Caracterização da Creche Municipal I com relação ao atendimento e aos funcionários..... 83
Quadro 9 – Caracterização da Creche Municipal II com relação ao atendimento e aos funcionários..... 83
Quadro 10 – Instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas..... 86

Figura 1 – Mapa da distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação..... 53
Figura 2 – Orientações para aplicação do ASQ - 3 e Questão 1 – Comunicação / 54 meses..... 59
Figura 3 – Questões 1 e 2 – Coordenação motora ampla / 54 meses..... 59
Figura 4 – Situação da creche em relação às questões por escala..... 62
Figura 5 – Exercícios do caderno de atividades Pré-escola II (2013.1)... 72
Figura 6 – Exercício do caderno de atividade Pré-escola II (2013.1)..... 74
Figura 7 - Orientação para execução da questão 1 e níveis de classificação..... 74
Figura 8 – Exercício do Caderno de atividade – Pré-escola II..... 77

Gráfico 1 – Resultados da Avaliação 2010 / Média internacional e carioca: comunicação..... 63
Gráfico 2 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: coordenação motora ampla..... 63
Gráfico 3 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: coordenação motora fina..... 64
Gráfico 4 - Resultado da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: resolução de problemas..... 64
Gráfico 5 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: pessoal / social..... 65

Apresentação: o desafio da pesquisa

> Na verdade, diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens sabem-se inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e no devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 42).

Ao terminar o Ensino Médio, em 2005, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na UNIRIO e ingressei no segundo semestre de 2006. Logo no início da graduação, no período de agosto de 2007 até dezembro de 2008, comecei a envolver-me, no que chamamos "tripé universitário": Pesquisa, ensino e extensão.

Participei como voluntária e depois como bolsista de extensão do projeto "Etnoconhecimento para um EtnoREconhecimento: a importância dos saberes das comunidades tradicionais para a construção de uma educação pública e popular com qualidade social". Assim, conheci duas aldeias indígenas Guaranis do município de Paraty e também o Quilombo de Santana, onde realizávamos atividades de extensão.

A cada ida ao Quilombo, conhecíamos os modos daquelas pessoas capazes de produzir saberes e conhecimentos essenciais à sobrevivência da comunidade. Dentre as aprendizagens, o que mais me marcou, como moradora da área urbana, pertinente aos jovens e adultos, foi a forma como eles lidavam com a terra, desde a plantação de verduras, legumes às ervas medicinais. Relativo às crianças, o que me chamou atenção foi a produção de brinquedos de barro, feitos em épocas de chuva, momento no qual se intensificava a brincadeira das crianças da tribo indígena.

Nesse grupo de pesquisa, estabelecemos parcerias, inclusive com algumas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesse caminho, desenvolvemos algumas atividades como oficinas de bonecas negras

(abayomi) e narração de histórias voltadas para estudantes e professores procurando dialogar sobre diversidade, racismo e etnoconhecimento.

Essas experiências de “fazer” pesquisa e extensão oportunizaram a minha inserção no “mundo” acadêmico, levaram-me a participar de congressos, ora como ouvinte, ora apresentando trabalho. Foi assim que conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação e Currículo – GEPAC e desenvolvi o projeto de iniciação científica denominado "RESOLUÇÃO – SME-RJ, N° 1010/09: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?" orientada pela Profª Drª Andréa Rosana Fetzner.

A pesquisa propõe-se, em termos gerais, a compreender a política de avaliação implementada na cidade do Rio de Janeiro, em 2009; a analisar quais foram as mudanças na concepção de avaliação do Ensino Fundamental, que pautaram as políticas públicas do município do Rio de Janeiro, no período 2000 – 2009; identificar possíveis interferências da política de avaliação no trabalho docente, no que se refere à organização do trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem.

Apoiada na consciência da minha condição de inacabamento, como diz Paulo Freire (1987) e nesses movimentos de descoberta, formação e “fazer” pesquisa e extensão, senti a necessidade de prosseguir na minha formação como educadora e pesquisadora. Por isso, acabei por pleitear uma vaga do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Atualmente, faço parte do GEPAC e, desde 2012, comecei a trabalhar com educação infantil, como professora da rede municipal do Rio de Janeiro - PEI. O ano de 2012, especialmente, foi um tanto quanto conturbado, período no qual, recém formada, ingressei no Programa de Pós-Graduação e, ao mesmo tempo, iniciei a carreira docente. Nesse momento, tudo fervilhava: a avaliação – suas práticas, políticas e usos continuavam a instigar-me.

> Ninguém nasce feito. Vamos fazendo-nos aos poucos, na prática social de que tornamos parte (...). Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou perguntamo-nos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como

> algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE, 2001, p. 40).

Concordando com Freire (2001), começo a rememorar parte de infância, entendendo que não é possível separar a minha experiência "de ser criança" com algumas concepções que me fazem educadora. Família, amigos, brinquedos, jogos e brincadeiras como amarelinha, bolinha de gude, queimado e outras brincadeiras de rua são o que me vêm à mente, carregados de uma sensação de nostalgia.

Contudo, ao fazer o mesmo exercício de puxar da memória a minha relação com a escola[1], recordo da professora escrevendo no quadro negro "Eva viu a uva", dos deveres de casa, das arguições e dos temidos testes relâmpagos. Assim, como senti vontade de reviver momentos da minha infância, as lembranças que me vieram da escola não me foram tão boas.

Entre as aulas do mestrado, minhas recordações e a atuação na escola, encontrava-me, constantemente, em busca de respostas, essas nem sempre sobre o projeto de pesquisa, mas também sobre a escola que encontrei. Nesse momento, as questões não paravam de pulsar: quem são as famílias atendidas por nós na escola? Já as crianças, o que elas pensam, o que sabem e de que gostam? Onde moram e como vivem? Como pensam meus pares sobre a função social da escola?

Foi então que, em uma conversa informal com uma professora que fazia parte da equipe gestora da escola onde trabalho, que consegui alguma pista: *Renata, eu quero ver a nossa escola "bombando", quero ganhar o décimo quarto salário*...[2] (Não consegui disfarçar minha frustração ao ouvir isso e ela completou)... E é claro quero que as crianças aprendam também.

---

[1] Essas lembranças reportam-se a minha alfabetização e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

[2] Ela referiu-se ao Prêmio Anual de Qualidade de Educação instituído pelo Decreto SME Nº 32.718, de 30 de agosto de 2010.

Logo, novas questões indagavam-me: o que essa fala significa? O que ou a quem ela representa? Como dialogar com ela? Que concepção de Educação Infantil ela traz? E de infância / criança? Em que medida, essa fala reforça uma prática pedagógica reducionista, alheia à riqueza das experiências que podem ser vividas pelas crianças em seus diferentes ritmos de desenvolvimento. Será apenas em prol do décimo quarto salário?

> (...) não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (...). Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (...). Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber. (FREIRE, 1996, p. 39)

É desse lugar, de pesquisadora e docente em formação, que entendo a não neutralidade da pesquisa (MINAYO, 2010), assim como disserta Freire (1996) que não há neutralidade no exercício da docência. Desse modo, apresento a dissertação de mestrado que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, na qual me orientei a buscar responder algumas questões: Quais políticas de avaliação externa circulam nas escolas de educação infantil do município do Rio de Janeiro? Como se relacionam com as políticas nacionais e internacionais? O que pensam os professores sobre essas políticas? Quais relações são possíveis fazer com suas práticas?

Introdução

Esta dissertação propôs, de modo geral, compreender como o movimento das avaliações externas se insere no contexto da Educação Infantil, a partir da tradução e aplicação do *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3), da adoção de material apostilado para a Pré-escola e do Prêmio anual de Qualidade. O trabalho também buscou fomentar o debate sobre as diferentes perspectivas que a Educação Infantil pode tomar frente a sua expansão no Brasil e sua relação com o ensino fundamental. Por fim, procurou colaborar no entendimento das práticas avaliativas de professores e gestores em relação às políticas de avaliação. Desta forma, fez-se necessário trazer uma breve contextualização da discussão em torno das políticas de avaliação.

Em 1990, ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse movimento recebeu financiamento da UNESCO, do UNICEF, do Banco Mundial e do PNUD (FREITAS, 2007; CAMPOS, 2012). Essa Conferência teve como orientação a discussão sobre o desafio de educar a todos, sem deixar de lado a "qualidade da educação".

> (...) a Educação Básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula (...) Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, p.4).

O trecho supracitado diz respeito ao documento redigido no evento, disponível no artigo 4, que dispõe sobre "concentrar a atenção na aprendizagem". Desde então, no Brasil, em especial as avaliações de larga escala, como o ENEM, a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Prova Rio[3], têm

[3] O Prova Rio é um sistema de avaliação de larga escala do município do Rio de Janeiro. Acontece todos os anos e foi criado para aferir o Índice de Desenvolvimento

assumido um papel fundamental nas políticas educacionais, assim como também tem exercido influência no interior da escola, como apontam as pesquisas de Calzavara (2011), Assumpção (2013) e Nazareth (2013).

Embora tais avaliações estejam voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, já é possível notar que o desejo de alcançar melhores resultados já deixa alguns resquícios no trabalho na Educação Infantil. Isso é visto, algumas vezes, quando é contratando o sistema privado de ensino[4] para a pré-escola, com a justificativa de que os professores não estão preparadas para trabalhar com atividades adequadas à Educação Infantil, manter os bons índices do IDEB[5] e preparar melhor o aluno para o Ensino Fundamental, como indica a pesquisa de Nascimento (2012).

Apontamos que as políticas educativas para a primeira infância, no que tange às duas etapas da Educação Infantil – creche e pré-escola, são relativamente recentes no âmbito federal, assim como em alguns estados e municípios do Brasil. Segundo o art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil é entendida como direito da criança, dever do Estado e escolha da família.

As mobilizações populares muito contribuíram para esse entendimento, o da criança de 0 a 6 anos como sujeito de direitos, presente no art. 208 da nossa Constituição (RAMPAZZO, 2009; PAZ, 2005; KRAMER, CORSINO e NUNES, 2011). Além disso, a Educação Infantil também foi incluída como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96), a qual deve ser de responsabilidade dos municípios (ALVES, 2011).

Destacamos, ainda, outra mudança do ponto de vista da legislação: a obrigatoriedade da educação pré-escolar, instituída pela Emenda Constitucional n° 59/09, trata-se da ampliação da educação obrigatória, dos

---

da Educação do Rio – IDERIO. Além disso, o ano que não tem o Prova Brasil é usado para atribuir o prêmio anal de desempenho, 14° salário.

[4] Material apostilado, elaborado e comercializado por empresas, geralmente é criado e desenvolvido para qualquer escola/pré-escola/creche que se disponha a adotá-lo, e acompanhado por cursos e suporte para professores e gestores.

[5] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica obtido pela média entre o desempenho no Prova Brasil e o fluxo escolar.

quatro aos dezessete anos de idade, a partir de 2016, o que antes era dos sete aos quatorze anos.

Desse modo, diante das questões que emergem com esse debate, chegamos a um dilema educacional: se por um lado há uma tendência democratizante com relação ao acesso cada vez mais cedo à escola, do outro há pelo menos duas concepções de Educação Infantil em disputa: uma, que a luz dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva, considera como um padrão universal de desenvolvimento infantil; outra concepção, em oposição, compreende a infância a partir da antropologia e da sociologia e, portanto, percebe a criança como sujeito de direitos, que produzem culturas em suas interações com o mundo e a sociedade (NASCIMENTO, 2013).

Diante da crescente institucionalização da infância, qual é a Educação Infantil que está sendo oferecida às crianças? O direito garantido à criança de entrada na educação pré-escolar pode ser considerado um avanço e a médio / longo prazo, pode significar a universalização das crianças na pré-escola. No entanto, preocupa-nos a predominância, no diálogo entre a pré-escola e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, da influência do Ensino Fundamental sobre a pré-escola. No caso do município do Rio de Janeiro, podemos citar as apostilas como material de apoio pedagógico elaboradas pelo órgão central da Secretaria para a pré-escola.

Campos (2012), em sua pesquisa sobre a legislação da Educação Infantil da América Latina, alerta que a obrigatoriedade introduzida na pré-escola, adotada pela maioria dos países latinos, tem suas contradições: ao mesmo tempo em que se configura como um direito à educação e, por conseguinte, como a universalização do acesso em alguns países (crescimento significativo das matrículas), também é entendida como uma das formas de segregação, pois tende a romper com a unidade pedagógica e de gestão entre creche e pré-escola, anunciada no Brasil, por exemplo, na LDB 9.394/96, fruto das conquistas dos movimentos sociais.

Além disso, Campos (2012) sinaliza também que é possível observar uma distância entre creche e pré-escola, no que tange as questões

curriculares: enquanto a creche recebe programas de caráter assistencial, a pré-escola tem configurado-se como preparação para o Ensino Fundamental, *visto que os principais argumentos para obrigatoriedade são os impactos positivos da pré-escola nas trajetórias escolares futuras* (p. 99).

Como percebemos esse movimento de universalização da pré-escola não se restringe ao cenário brasileiro, mas se caracteriza como um movimento de internacionalização das políticas. Vale destacar seu caráter paradoxal muito bem colocado por Campos (2012), e para, além disso, enfatizarmos a concepção linear dessas políticas relacionadas à longevidade escolar. Ou seja, relacionam o sucesso escolar futuro à frequência à pré-escola.

Como podemos notar, ainda temos muitas questões para refletir sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil. Assim, esta investigação busca obter relevância ao contribuir com a contemporaneidade e emergência dos estudos críticos às práticas de avaliação em larga escala, considerando a proliferação destas políticas; a necessidade de compreender diferentes perspectivas que a educação infantil pode tomar frente a sua expansão no Brasil e sua relação com o ensino fundamental; e por fim, colaborar no entendimento das práticas cotidianas de professores e gestores em relação as políticas de avaliação.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) tem proposto uma série de programas destinados à primeira infância. Ela promoveu, em 2010, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a adaptação e aplicação do teste ASQ-3. Para isso, a SME-RJ firmou um contrato[6] com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade para tradução e validação do teste.

Nesse caminho, o surgimento desta pesquisa deu-se pelas inquietações emergentes do lugar que tenho ocupado na rede municipal como professora da

[6] 40/003631/2010 - Contrato nº 39/2010 - Celebrado em 28/05/2010 - Objeto: Prestação de serviços para tradução e validação da escala “ASQ-3”, para medição do desenvolvimento de crianças em creches municipais do Rio de Janeiro. - Partes: SME e Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade - IETS - Valor: R$ 220.737,00 (D.O. Município do Rio de Janeiro 03/02/2011).

Educação Infantil, tendo como objetivo geral compreender como o movimento das avaliações externas insere-se nesta etapa de ensino. Para tanto, destacamos como objetivos da pesquisa: (a) Identificar as políticas de avaliação externa voltada para Educação Infantil no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; (b) Compreender como essas políticas são percebidas por alguns profissionais da educação da rede municipal e; (c) Perceber de que maneiras os professores estão enxergando as interferências das políticas em suas práticas avaliativas.

No que diz respeito ao referencial teórico, nossa preocupação principal foi trabalhar o conceito de infância (QVORTRUP, 1993) e o entendimento de que a avaliação é também uma atividade pedagógica e política que sofre influências de forças políticas e por isso mesmo tem efeitos políticos (AFONSO, 2009).

Para o desenvolvimento desta dissertação adotamos as seguintes etapas metodológicas: (i) revisão bibliográfica; (ii) pesquisa documental; (iii) pesquisa de campo com entrevista semiestruturada.

Diante disso, o trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro que traz uma breve contextualização da pesquisa, a metodologia adotada e a aproximação com o campo a partir da pesquisa bibliográfica das recentes produções acadêmicas a fim de compreender como o tema tem sido tratado, o que é consenso e dissenso sobre o assunto; o segundo capítulo discute a opção teórica do estudo; o capítulo terceiro trata do contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; o quarto capítulo discorre sobre o que foi possível inferir a partir da análise das entrevistas e, por fim, sem pretender acabar com a discussão acerca das políticas para primeira infância no contexto do município do Rio de Janeiro; o quinto e último capítulo analisa alguns achados da pesquisa.

Capítulo 1 - Os caminhos da pesquisa: referências metodológicas

Para o andamento desta pesquisa, adotamos, como, pressuposto a compreensão da metodologia de investigação educativa proposta por Sacristán e Gómez (1998):

> Requer-se, portanto, um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo. A natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário (p. 100).

Imbuímo-nos dessa linha de pensamento de modo que nosso estudo desdobrou-se em três etapas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com entrevista semiestruturada. Vale destacar que o ciclo da pesquisa mencionado não se deu de forma estanque e linear, pois a pesquisa de campo nos levou a reformulação de nossos primeiros objetivos e a buscar novos autores como Jens Qvortrup (1993). Este estudo foi desafiador na medida em que nos conduziu a buscar fundamentos necessários ao debate sobre as políticas educativas para primeira infância, no contexto do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa bibliográfica, primeira etapa da investigação, foi uma importante fase do estudo, pois nos ajudou a desenvolver a *capacidade comparativa e analítica em relação aos outros estudos* (DESLANDES, 2010) e nos aproximou do problema a ser investigado. Assim, foi dividida em duas partes: a primeira, trata do levantamento de teses, dissertações e estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd. Já a segunda, trata da busca realizada no SciELO (Scientific Eletronic Library Online).

Vale destacar que a escolha da ANPEd deu-se pelo reconhecimento e a legitimidade deste espaço de discussão e divulgação das pesquisas que estão em andamento ou já foram concluídas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Para compor o *corpus* de análise,

selecionamos especificamente trabalhos publicados no Grupo de Trabalho 7 da ANPEd, que trata da Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Para efeito deste trabalho, coletamos pesquisas acadêmicas, sobretudo artigos publicados em congressos e periódicos da área da educação. Tendo em vista o tempo e o tipo da nossa pesquisa, optamos por delimitar um recorte das publicações realizadas no período compreendido entre 2008 e 2013, por entendermos que essas pesquisas caracterizam-se na fonte mais atualizada, no que se refere à produção de conhecimento científico.

A princípio, para pesquisa preliminar, utilizamos a expressão “ASQ-3”. Ressaltamos que nesse primeiro momento não foi possível encontrar material que nos ajudasse a pensar o objeto de estudo. Apenas localizamos duas moções de repúdio à adoção de políticas de avaliação em larga escala do desempenho de crianças de zero a seis anos de idade. A primeira, feita pelo GT 07 na 34ª reunião da ANPEd, realizada em outubro de 2011. Nessa moção, os argumentos apresentados pelo Grupo de Trabalho eram em relação à proposta de avaliação da primeira infância por meio de questionários, testes, provas ou qualquer instrumento que contrariam a concepção de Educação Infantil e Avaliação presente na LDB 9394/96, nas DCNEI (2009) e nos IQEI (2009). A segunda, assinada por psicólogos reunidos no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, que ocorreu em novembro de 2011:

> Considerando o que os estudos de Psicologia do Desenvolvimento sugerem que as avaliações sejam contextuais e acompanhadas por profissionais qualificados, a fim de evitar que os instrumentos e procedimentos de avaliação produzam processos de classificação e exclusão;
> Considerando que o desenvolvimento infantil tem como característica a variabilidade especialmente acentuada para as crianças abaixo de 3 anos e que procedimentos de avaliação para essa fase, quando aplicados em larga escala, a desconsideram;
> Considerando que a proposta, veiculada pela imprensa e mídia eletrônica, da utilização do instrumento Age & Stages Questionnaires (ASQ-3), elaborada em contexto alheio ao brasileiro, fragiliza as discussões sobre currículo e avaliações contextuais em curso e não se compatibiliza com os marcos legais já pactuados. Manifestam o repúdio à proposta de

> avaliação de crianças de 0 a 3 anos de idade no âmbito das creches, apresentada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)[7].

Utilizando as palavras-chave Educação Infantil e Avaliação, dos noventa e sete trabalhos publicados nesse GT, realizamos a leitura dos resumos e selecionamos, em um primeiro momento, 17 artigos. Isso se deu pelo fato de que os demais artigos tratavam, de modo geral, de literatura infantil; ingresso de profissionais na Educação Infantil; criança e infância na obra de Paulo Freire; Educação Infantil no meio rural; centro de Educação Infantil comunitário; infância e pós-modernidade; infância e filosofia; formação continuada na Educação Infantil; crianças e formação de grupos para brincar e outros. No que diz respeito aos resumos desses 17 trabalhos, percebemos que demonstravam relação com avaliação e Educação Infantil, Educação Infantil e Organismos Internacionais, Educação Infantil e a relação com o Ensino Fundamental, Políticas para Educação Infantil. Nesse contexto, procuramos traçar um panorama quantitativo e qualitativo das produções no campo da Educação Infantil e avaliação, com a finalidade de identificar o tratamento recebido pelo presente objeto de estudo nesse campo.

Registramos que durante a leitura mais aprofundada, eliminamos mais cinco artigos, por tratarem de infância e cidadania; infância; experiência; linguagem e brinquedo; pesquisas com crianças; Educação Infantil; cultura e cidade e infância; brincadeira e cultura. Por isso, ficamos com um total de doze artigos, como mostra o quadro 1 – Publicações ANPEd / GT 07 (2008 – 2013).

Quadro 1 – Publicações ANPEd GT 7 (2008 – 2013)

Reunião Anual / Ano	Número de trabalhos publicados	Número de trabalhos selecionados
31ª / 2008	19	2
32ª / 2009	16	1

[7] http://entretexto.blogspot.com.br/2011/11/psicologos-repudiam-avaliacao-na.html. Acesso em 28/01/13.

33ª / 2010	17	3
34ª / 2011	15	4
35ª / 2012	18	2
36ª / 2013	12	-
Total	97	12

Fonte: Dados da pesquisa.

A produção acadêmica com foco nessa temática parece-nos ainda ser escassa. Dentre os trabalhos selecionados, apenas um é relativo à avaliação na Educação Infantil. Mesmo assim, durante a leitura dos resumos, foi possível identificar outros trabalhos que pudessem, de alguma forma, contribuir com a nossa pesquisa.

A leitura exploratória[8] permitiu-nos incluir trabalhos que permeiam as seguintes temáticas: políticas de Educação Infantil e organizações multilaterais (FULLGRAF, 2008); (CAMPOS, 2008); orientações curriculares para Educação Infantil (WIGGERS, 2009); implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus reflexos na Educação Infantil (SILVA, 2010); relação entre frequência a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DAMIANI, 2010); políticas públicas para Educação Infantil (CORSINO; NUNES, 2010; KRAMER; CORSINO; NUNES, 2011; CANAVIEIRA, 2012); infância e Educação Infantil no contexto escolar (ALMEIDA, 2011); gestão da Educação Infantil municipal (BARBOSA; BARROS, 2011); creche e Educação Infantil (SCRAMINGNON, 2011); avaliação na Educação Infantil (NEVES, 2012).

Quadro 2 – Enfoque dos trabalhos encontrados na ANPEd

Enfoque dos trabalhos	Quantidade de artigos

[8] Refiro-me a leitura que tem por finalidade realizar um panorama e aproximar do conhecimento que já foi construído, exercitando o movimento de pesquisa. Para saber mais, ver Minayo (2008).

Políticas de Educação Infantil e Organizações Multilaterais	2
Orientações curriculares para Educação Infantil	1
Implementação do Ensino Fundamental de nove ano e seus reflexos na Educação Infantil	1
Relação entre frequência a Educação Infantil e Ensino Fundamental	1
Políticas públicas para a Educação Infantil	3
Infância e Educação Infantil no contexto escolar	1
Gestão da Educação Infantil municipal	1
Creche e Educação Infantil	1

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos trabalhos publicados na ANPEd, vale destacar que também fizemos uma busca de artigos na base de dados Scielo. Para isso, utilizamos as mesmas palavras-chave, que são: avaliação e Educação Infantil, dessa forma, encontramos um total de sessenta e seis artigos.

No entanto, durante a leitura dos resumos de cada artigo, percebemos que nem todos tratavam do tema em questão. De modo geral, os que abordavam o financiamento da Educação Infantil; história da Educação Infantil; gestão da Educação Infantil; desenvolvimento infantil; saúde da infância; Educação Infantil e formação de profissionais; avaliação de programas voltados à primeira infância foram excluídos da nossa análise.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados por periódico (2008 - 2013)

Ano	Revista Brasileira de Educação	Estudos em Avaliação Educacional	Cadernos de Pesquisa
2008	-	-	-
2009	-	2	-
2010	-	-	1
2011	-	1	3
2012	2	-	-

2013	-	1	5
Total	2	4	9
Total geral: 15			

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra o quadro 3, dos sessenta e seis artigos encontrados, inicialmente conseguimos aproveitar para a pesquisa apenas 15 nas revistas selecionadas. Todavia, participando do ENDIPE, edição de 2012, que ocorreu na UNICAMP, tomamos conhecimento da pesquisa que estava em andamento no âmbito do grupo de pesquisa da professora Andréa Serpa. Por isso, chegamos a um total de 16 trabalhos nesta seção.

Vale destacar que dos artigos selecionados encontramos, de certa forma, algum ponto de confluência com o tema problematizado no presente trabalho: avaliação externa na Educação Infantil (SERPA, 2012a; 2012b), avaliação na Educação Infantil (CIASCA e MENDES, 2009; NEVES e MORO, 2013), políticas de Educação Infantil e avaliação (ROSEMBERG, 2013); políticas de Educação Infantil e sistema apostilado de ensino (NASCIMENTO, 2012); qualidade na Educação Infantil (SILVA e SOUZA, 2011; KAGAN, 2011; CAMPOS, ESPÓSITO, BHERING, GIMENES e ABUCHAIM, 2011; CAMPOS, 2013), políticas públicas para primeira infância na América Latina (CAMPOS, 2012); uso de escala na Educação Infantil (CLIFFORD, 2013; HARMS, 2013), Educação Infantil e longevidade escolar (DAMIANI, DUMITH, HORTA e GIGANTE, 2011; TAGGART, SYLVA, MELHUISH, SAMMONS e SIRAJ-BLATCHFORD, 2011; MELHUISH, 2013) nos últimos seis anos de publicação (2008 – 2013).

Quadro 4 - Enfoque dos trabalhos encontrados nos periódicos

Enfoque dos trabalhos	Quantidade de artigos
Avaliação externa na Educação Infantil	1
Avaliação na Educação Infantil	2
Políticas de Educação Infantil e avaliação	1
Políticas de Educação Infantil e sistema apostilado de ensino	1

Qualidade na Educação Infantil	4
Políticas públicas para primeira infância na América Latina	1
Uso de escala na Educação Infantil	2
Educação Infantil e longevidade escolar	3

Fonte: Dados da pesquisa

Mencionamos que para compreender as políticas educativas voltadas para Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, foi-nos necessário recorrer à leitura de alguns documentos, cujas informações deveriam nos fornecer pistas para pensarmos o presente cenário. Nossa intenção não foi fazer análise do discurso, mas sim, compreender a política, tendo como ponto de partida os documentos emitidos pelo nível central da Secretaria de Educação. Portanto, trata-se do segundo procedimento metodológico utilizado na pesquisa: a análise documental. Cellard (2010) ao discorrer sobre o documento de pesquisa, alerta que:

> (...) é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente a únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada (p. 299).

Assim como indica Cellard (2010), com o intuito de entender as políticas para primeira infância no contexto carioca, foi-nos necessário recorrer à leitura de alguns documentos, que nos fornecessem alguns dados para compreender a conjuntura atual. Logo, com a finalidade de compreender melhor as políticas do município, tivemos a necessidade de articular e confrontar ao mesmo tempo, tentando entender o que dizem e o que não dizem os seguintes documentos: *Ages & Stages Questionnaires* – ASQ-3; Manual de uso do ASQ-3 (2010); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009); Orientações Curriculares (2010); Espaço de Desenvolvimento Infantil – modelo conceitual e estrutura (2010); caderno de atividade pré-escola II e os cadernos de férias.

A revisão bibliográfica e a análise documental possibilitaram-nos seguir para a última fase desta investigação: realizamos uma pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas com duas gestoras[9], duas professoras e uma agente de Educação Infantil, compreendendo um total de duas creches e um CIEP da rede municipal. Devido a greve[10] dos profissionais da educação do Estado e Município do Rio, as entrevistas foram realizadas no final de 2013 e início de 2014.

Mencionamos que os critérios adotados para a escolha dessas profissionais fundamentaram-se no fato de trabalharem em escolas que já participaram da aplicação do ASQ-3 e o interesse delas em participar desta pesquisa. A escolha desse procedimento deu-se com a intenção de compreender como as políticas em foco são entendidas por parte dos sujeitos de três escolas da rede municipal de ensino.

Como proposta de roteiro da entrevista, iniciamos com questões mais gerais, do tipo: formação; situação funcional e tempo no magistério; seguidas das perguntas: 1) Como vocês organizam o processo de avaliação das crianças nessa instituição? Qual a periodicidade ela é realizada? Quais os instrumentos mais utilizados? Como é feito o registro da avaliação? 2) Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados nessa instituição? De que forma isso acontece? Com que frequência? Quais instrumentos? Como é o registro? 3) Esta escola participou da aplicação do ASQ-3? Você pode descrever brevemente como essa avaliação foi realizada? 4) O que significa essa avaliação para a escola? E para você? 5) Você saberia dizer o que foi feito com os resultados do ASQ-3? 6) O que você diria em relação a avaliação praticada

[9] Vale destacar que para preservar a identidade das interlocutoras da pesquisa os nomes são fictícios. Escolhemos fazer uso do gênero feminino, pelo fato de que todos os sujeitos entrevistados são mulheres.

[10] Desde o início de 2013, havia um movimento de contínuas paralisações unificadas de 24 horas. A pauta de reivindicação era extensa, mas de modo geral, a categoria exigia 19% de aumento salarial, plano de carreira unificado, por formação e tempo de serviço, melhores condições de trabalho, como redução do número de alunos por turma, climatização das escolas, 1/3 da carga horária para planejamento e o fim das políticas de meritocracia. Após a prefeitura negar os 19%, concedendo um aumento de 8%, a greve foi deflagrada com seu término após três meses.

na escola? Você mudaria alguma coisa? O quê? Por quê? E por fim, um espaço para anotarmos impressões da entrevista.

Na primeira escola na qual buscamos certos esclarecimentos, realizamos três entrevistas[11]. Porém, uma das entrevistadas, uma merendeira, não pode contribuir com seu depoimento, pelo fato de não saber o que acontecia na instituição de ensino pertinente às políticas investigadas nesta atividade. Dessa forma, nossa intenção era realizar seis entrevistas, uma gestora e uma professora que atua na Educação Infantil de cada unidade escolar, seguindo o mesmo modelo da primeira escola. Todavia, no dia em que fomos realizar as últimas entrevistas, a diretora não compareceu. Como não conseguimos retornar à creche por falta de segurança, o nosso trabalho foi prejudicado.

De acordo com Minayo (2008), a entrevista semiestruturada *combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada* (P. 261). Desse modo, durante a conversa com uma das professoras, surgiu uma questão que a princípio não estava prevista no roteiro, mas que depois foi acrescentada. Ei-la: 7) E os cadernos pedagógicos da pré-escola, vocês recebem? O que você diria sobre esse material?

A pesquisa de campo nos permitiu uma aproximação da realidade, além de ter nos possibilitado a interação com os atores da escola e a coleta de dados que não era possível conseguir por meio de documentos ou outros registros. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Salientamos que este trabalho não tem como objetivo apontar os erros e os acertos das escolas nas quais realizamos nossa pesquisa. Nosso foco está na pretensão fomentar o debate sobre as políticas de avaliação no contexto da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos os resultados do levantamento e a análise das publicações feitas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós

[11] A diretora geral, uma professora que atua no pré-II e uma merendeira readaptada que atua no CEC.

Graduação em Educação – ANPEd, nos últimos seis anos (2008 - 2013) e dos artigos da base Scielo também referentes aos últimos seis anos. Esse trabalho foi fundamental para situar a questão da avaliação na Educação Infantil, revisitar as questões formuladas anteriormente, assim como delimitar o objeto de estudo. Desse modo, no tópico seguinte, abordamos outrossim uma reflexão acerca das perguntas definidas a priori e em seguida outras questões que surgiram após as leituras realizadas na revisão bibliográfica.

1.1 Educação Infantil e avaliação na produção acadêmica recente: delimitando o objeto de estudo

A revisão bibliográfica possibilitou conhecer os aspectos recorrentes, apontando consensos e polêmicas sobre o tema. Nesse sentido, conduzimos a leitura a partir das seguintes questões: Como esse tema tem sido tratado pelos pesquisadores? O que podemos concluir das leituras transversais? Quais foram as técnicas de pesquisa utilizadas? Quais foram as suas conclusões? O que já foi bastante analisado nas pesquisas que não precisamos repetir nesta? Em que momento as pesquisam dialogam ou se confrontam?

De acordo com a referência adotada, o marco filosófico, político, epistemológico, as respostas poderão ser variadas. Nesse sentido, na tentativa de responder, reafirmar ou reformular algumas dessas questões, segue o que foi possível concluir com a leitura exploratória do nosso estudo.

Os artigos possibilitaram reconhecer diferentes opções metodológicas e teóricas adotadas para tratar do assunto em questão. Os pesquisadores usaram de forma geral pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo, entrevistas, observações, questionários, pesquisa com o cotidiano e até aplicação de escalas norte-americanas.

Das pesquisas selecionadas na ANPEd, julgamos importante ressaltar que 5 (cinco) artigos resgatam o surgimento das creches, advindas por uma demanda das classes trabalhadoras e, ainda que brevemente, a trajetória da Educação Infantil, no que concerne ao surgimento e a legislação (NEVES,

2012; SCRAMINGNON, 2011; BARBOSA e BARROS, 2011; CANAVIERA, 2012; KRAMER, CORSINO e NUNES, 2011).

No que se refere à institucionalização da educação para a primeira infância, vale ressaltar que:

> (...) foram às sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não, que agregaram a suas lutas pelo direito de trabalhar, estudar e ser mãe, o direito das crianças à educação, anterior à escola obrigatória, o que lhes garantiria os outros direitos. (CANAVIERA, 2012, p. 3)

Igualmente como Canaviera (2012) descreve, os movimentos sociais muito contribuíram para o debate sobre a educação dos pequenos. Entretanto, aponta também que mesmo existindo desde 1875, a Educação Infantil só é entendida como direito da criança na Constituição Federal de 1988.

Outra questão que apareceu em duas pesquisas (FULLGRAF, 2008; CAMPOS, 2008), é a associação das políticas para Educação Infantil e a relação com os organismos internacionais.

As pesquisas de Silva (2010) e de Barros e Barbosa (2011) revelaram uma distância entre creche e pré-escola: ao mesmo tempo em que se reconhece as necessidades dos pequenos na creche, na pré-escola, o que aparece é uma aproximação com o Ensino Fundamental, descaracterizando a pré-escola enquanto Educação Infantil.

A pesquisa realizada por Damiani (2010) aponta-nos que a frequência à pré-escola revelou associação à longevidade escolar, ao passo que a frequência à creche não exerce a mesma influência.

Neves (2012), com sua pesquisa sobre avaliação na primeira etapa do ensino, indicou-nos que a avaliação não deve ser de cunho classificatório, nem com finalidade de promoção. Logo, a autora entendeu como equívoco a adoção da escala norteamericana como instrumento de avaliação das crianças da rede municipal do Rio de Janeiro.

Com relação aos artigos da base SciELO que foram escolhidos, destacamos que apenas um trabalho teve como objetivo analisar o ASQ-3, instrumento de avaliação externa que foi adotado pelo município do Rio de Janeiro (SERPA, 2012b). Neste artigo, a autora destaca que o ASQ-3 está carregado de uma concepção de desenvolvimento infantil que desconsidera as recentes pesquisas sobre diferença e diversidade.

Dentre as questões que apareceram de forma geral nos outros trabalhos selecionados, destacamos: avaliação na Educação Infantil (CIASCA e MENDES, 2009); qualidade da Educação Infantil (SILVA e SOUZA, 2011), (KAGAN, 2011) e (MALTA CAMPOS, et al, 2011); políticas públicas para primeira infância na América Latina (FÁTIMA CAMPOS, 2012); Educação Infantil e longevidade escolar (DAMIANI, et al, 2009) e (TAGGART, et al, 2011); apostilamento da Educação Infantil (NASCIMENTO, 2012).

Campos (2012), em sua pesquisa sobre políticas para a Educação Infantil na América Latina, destaca que a obrigatoriedade na pré-escola foi adotada pela maioria dos países latinos e tem suas contradições: ao mesmo tempo em que se configura como direito à educação e, por conseguinte, como a universalização do acesso em alguns países (crescimento significativo das matrículas), o que também pode ser entendida da mesma forma que uma das formas de segregação.

Neste caminho, situa as políticas públicas voltadas para primeira infância no âmbito das políticas de educação compensatória. Desta forma, criam-se novas formas de discriminação e subalternidade. Desse modo, a autora destaca o hiato que tem se configurado do ponto de vista pedagógico e da gestão, entre creche e pré-escola, anunciado no Brasil pela LDB/96.

No que tange às questões pedagógicas, destina-se às crianças de 0 a 3 anos uma educação de caráter assistencialista. Já para as crianças de 4 e 5 anos, a educação tem sido entendida como preparação para os alunos, *visto que os principais argumentos são os impactos positivos da pré-escola nas trajetórias escolares futuras* (CAMPOS, 2012, p. 99). Com relação à gestão, o hiato caracteriza-se por meio do baixo crescimento do atendimento na creche, deixando a desejar, já que seu provimento não é obrigatório, ficando a cargo

das organizações sociais, de natureza privada, que atuam sob a chancela do poder público, “prestando esse serviço” para as comunidades (idem, p. 100).

Conforme percebemos, o movimento de universalização da pré-escola não se restringe ao cenário brasileiro, já que se caracteriza como um movimento de internacionalização das políticas. Vale destacar seu caráter paradoxal muito bem colocado por Campos (2012), e para, além disso, enfatizamos a concepção linear dessas políticas que relacionam o sucesso escolar à frequência à pré-escola.

Nascimento (2012), em seu trabalho de mapeamento dos municípios de São Paulo, que adotaram apostilas como proposta pedagógica para a Educação Infantil infere que enquanto na década de 90 houve um avanço na inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em compensação, a década de 2000 foi marcada pela comercialização dos Sistemas Privados de Ensino, como proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Entre os argumentos utilizados pelos municípios para a adoção dos SPE estão: a falta de preparo das/os professoras/es para trabalhar com atividades adequadas à Educação Infantil, o material apostilado compatível com o currículo proposto pelas Secretarias de Educação, o que possibilita a padronização e continuidade dos conteúdos e, por fim, o papel político de adoção do SPE, pois este contribui para manter bons índices no IEDB, o que supostamente torna a escola pública igual à privada. Ainda nos aponta a autora o fato de que nos municípios participantes da pesquisa, a concepção de Educação Infantil que mais sobressaiu foi o entendimento da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental.

No artigo de Ciasca e Mendes (2009), as autoras realizaram uma análise da legislação, no que tange a avaliação da Educação Infantil, além de efetuarem uma revisão bibliográfica dos trabalhos que trataram da avaliação na Educação Infantil. Nesse sentido, elas apontam-nos que não há um único instrumento de avaliação da primeira infância, mas sim uma variada possibilidade de avaliar. Dessa forma, elas destacam que, independentemente do instrumento adotado, é preciso pensar a avaliação na Educação Infantil de

forma ampla. Ou seja, emocional, corpórea, política, espiritual e ética, associada ao processo de ensino aprendizagem para uma formação cidadã da infância.

Já a pesquisa de Damiani, Dumith, Horta e Gigante (2011) trouxe-nos os resultados de um estudo longitudinal que contou com uma amostra inicial de 1076 integrantes. Vale destacar que por meio de dados estatísticos, a investigação averiguou uma relação causa e efeito entre frequência à pré-escola e à longevidade escolar, o que não ocorreu da mesma forma com a creche. Os pesquisadores tomaram como hipótese a cultura assistencialista que caracterizava a educação para as crianças até 3 anos, enquanto a pré-escola diferenciava-se por um trabalho pedagógico.

Da mesma forma, o trabalho de Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons e Siraj-Blatchford (2011), realizado no Reino Unido, documenta um estudo sobre a eficácia da educação pré-escolar e como apontamento afirma que a boa qualidade na Educação Infantil traz benefícios para as crianças até os 11 anos de idade.

Para examinar com minúcia a qualidade oferecida na Educação Infantil, Silva e Souza (2011) acompanharam a aplicação da escala Esac, em diferentes creches. Como resultado, as pesquisadoras indicam o referido instrumento como uma possibilidade de instituir nas creches um processo avaliativo e formativo, na medida em que a escala pressupõe um padrão mínimo de qualidade. Apontamos que o trabalho de Kagan (2011) também se baseia em pesquisas que tratam sobre o assunto da qualidade na Educação Infantil como uma questão essencial para melhorar a proficiência dos alunos no Ensino Fundamental.

Ao aplicar as versões traduzidas das escalas norte-americanas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*, em instituições de seis capitais brasileiras, Malta Campos, et al (2011) infere que os níveis de qualidade das instituições de Educação Infantil estão insatisfatórios.

Dialogando com essas pesquisas que levam em consideração uma suposta linearidade entre as crianças frequentadoras de uma “boa” pré-escola,

e que conseguem permanecer na vida escolar, perguntamo-nos: há realmente uma relação causal entre frequência à Educação Infantil e sucesso na escolaridade do Ensino Fundamental e Médio? Ou seria efeito das diferenças sociais?

Em primeiro lugar, entendemos que a "qualidade" anunciada é muito mais complexo do que se apresenta. Segundo Bondioli (2004), o conceito de qualidade não deve estar dissociada do caráter contextual, processual, auto-reflexivo, participativo, negociável, formador e transformador. Em segundo, Campos (2012) ao confrontar o acesso à Educação Infantil com a renda familiar constata que:

> Em 2008, apenas 10,2% das crianças pertencentes ao quinto mais pobre da população frequentavam alguma creche, elevando-se significativamente esse percentual entre as crianças do quinto mais rico – 36,2%. Em 2009, essa situação pouco se alterou: apenas 11% de crianças do quinto mais pobre da população freqüentavam a creche, elevando-se substancialmente este indicador quando ao tratar de crianças pertencentes ao quinto mais rico da população: 34,9%. Esses dados são significativos, especialmente se considerarmos que quase 70% das crianças de 0 a 6 anos pertencem a famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, portanto, aquelas mais atingidas pela pobreza (p.100).

Por conseguinte, a referida abordagem "causa e efeito" não leva em conta as diferenças sociais ao negligenciar uma análise mais crítica em relação às políticas. Do mesmo modo que o percentual das crianças com uma estrutura econômica mais favorável é consideravelmente maior na Educação Infantil, e, além disso, elas certamente tenderão a ter uma continuidade bem maior em relação às crianças das classes menos favorecidas.

Nos estudos analisados[12], percebemos que alguns inserem-se no grupo daqueles que têm compreendido as políticas nacionais dentro do contexto de internacionalização das políticas e que sofrem influências das orientações

[12] Nesse momento, referimo-nos aos trabalhos publicados na ANPEd e aos artigos encontrados nos periódicos.

feitas no âmbito das organizações multilaterais (FULLGRAF, 2008; CAMPOS, 2008; CAMPOS, 2012).

Também observamos o que as pesquisas trataram como consenso: depois da Emenda Constitucional que inseriu a pré-escola no ensino obrigatório, essa tem assumido um caráter preparatório para o Ensino Fundamental. Todavia, vale destacar as formas como diferentes olhares apontaram para essa questão. Enquanto algumas pesquisas utilizaram como base investigações realizadas nos EUA e na Europa, com a finalidade de justificar e apontar o entendimento linear de causa e efeito, no que tange a frequência à educação pré-escolar e Ensino Fundamental (DAMIANI, 2010; DAMIANI, et al, 2011; TAGGART, et al, 2011; KAGAN, 2011; MELHUISH, 2013), outras defenderam a Educação Infantil por outro ponto de vista, explicitando a necessidade de entendermos a especificidade da educação para a primeira infância (ALMEIDA, 2011; BARBOSA e BARROS, 2011; CAMPOS, 2008; SILVA, 2010; SERPA, 2012b; CAMPOS, 2012; NASCIMENTO, 2012; ROSEMBERG, 2013).

Diante das questões trazidas pelos artigos pesquisados, consideramos pertinente as indagações levantadas, anteriormente. Ei-las: Que política de avaliação externa implementou-se no contexto da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro? É possível estabelecer relações com as políticas nacionais e internacionais? O que os professores pensam sobre essas políticas?

Além dessas já ditas, podemos tecer novas questões: O que os professores pensam sobre o processo de avaliação na Educação Infantil? O que é avaliado e para quê? Quem são avaliados? As crianças? Os profissionais? O trabalho pedagógico? A instituição? Em qual medida podemos relacionar o que eles trazem com a proposta do ASQ-3? É possível entender de forma tão linear a relação Educação Infantil e Ensino Fundamental, como aponta a pesquisa de Damiani (2010)? É possível afirmar que o ASQ-3 transformou-se em referencial curricular, ao orientar o que deve ser “ensinado” e “aprendido” na Educação Infantil, como já indicava a pesquisa de Neves (2012)?

Capítulo 2 - Delineando o quadro teórico do estudo

Na tentativa de compreender o problema colocado nesta pesquisa, necessitamos recorrer aos estudos sobre Educação Infantil, infância e políticas de avaliação.

Entendemos que a avaliação é uma atividade política que sofre influências de forças políticas e por isso mesmo tem efeitos políticos. (AFONSO, 2009). Assim, para fundamentar a discussão em torno da política de avaliação externa na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, esta inquirição terá como referência os autores: Afonso (2009); Peroni (2007) e Sousa (2003). Além disso, estamos trabalhando com o conceito de Educação Infantil pautada pelo entendimento do desenvolvimento da criança como um processo cultural e interativo além do biológico, assim como defende Kramer (1982).

Vale destacar, ainda, que esta pesquisa inscreve-se no movimento dos estudos contemporâneos sobre infância (QVORTURP, 1993), no qual a criança é entendida como sujeito de direitos e alocada no centro do seu processo educativo, por meio das brincadeiras e interações entre seus pares e crianças e adultos.

2.1 Avaliação como dispositivo de transformação do papel do Estado

> A SME vem pensando também em instrumentos que ajudem aos gestores a **buscar mais qualidade nos seus espaços e atendimentos**. Com esse objetivo, está em desenvolvimento um sistema de indicadores de resultados alcançados e de insumos utilizados, **que permitam monitorar e avaliar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos**. No que tange o desenvolvimento de nossas crianças, optou-se por utilizar o conjunto de questionários denominados Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3 (Manual de uso do ASQ-3, 2010, grifo nosso).

Conforme o documento explicita, a adoção de uma avaliação externa justifica-se como um meio capaz de alcançar mais qualidade no atendimento à primeira infância, além de permitir um monitoramento dos serviços oferecidos. O sistema de avaliação ASQ-3, atrelado aos cadernos de atividades, ao prêmio anual de qualidade e outras ações, configuram-se como algumas das políticas neoliberais de regulação e controle do currículo e do trabalho docente.

Portanto, para compreender o papel que a avaliação externa tem exercido nas políticas educacionais[13], no nosso ponto de vista, não há como não falar da redefinição do papel do Estado. Peroni (2003) afirma que as políticas educacionais não são, *simplesmente, determinadas pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças.*

> Para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2007, p. 3).

Os avanços dessas políticas, de cunho neoliberal, fazem parte desse contexto maior da redefinição do papel do Estado, trazido por Peroni (2007). Afonso (2009) refere-se a esse movimento por meio da expressão "Estado avaliador". Tal expressão utilizada, desde o final da década de 80, significa que o Estado vem adotando "um *ethos* competitivo, *neodarwinista,* passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos" (p. 49, grifo do autor). Walford apud Afonso (2009), alerta-nos que:

[13] Desde a década de 90 as políticas de avaliação são intensificadas nas propostas governamentais do âmbito federal, e, por conseguinte, estadual e municipal. Sobre isso ver Sousa (2003).

> (...) esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma *cultura gestionária* (ou gerencialista) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados (p. 49, grifo do autor).

Nesse sentido, a avaliação apresenta-se como um dispositivo destinado à implementação desses mecanismos de controle e responsabilização. Assim, torna-se possível observar que as políticas de avaliação têm servido como instrumentos de diminuição da provisão do serviço público. Isso porque não levam em conta questões estruturais, como a precarização do trabalho docente, com os baixos salários e as más condições de trabalho; a instituição da lógica do mercado na educação pública, dando ênfase nos produtos ou resultados e incentivo às políticas de meritocracia. Quanto a isso, Afonso (2009), aponta para as contradições do "Estado neoliberal":

> (...) Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornado-se assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros "clientes" ou "consumidores" (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de quase-mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (...) permite ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (p. 122).

Ao voltarmos aos objetivos anunciados pelos documentos "Manual de uso do ASQ-3", de "avaliar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos". Com a adoção desse instrumento de avaliação, de fato, o que temos é uma política que se fortalece na função de promotora e reguladora dos resultados alcançados com a Educação Infantil do município.

Segundo Sousa (2003), o redirecionamento do papel do Estado, está ligado à teoria neoliberal que defende o Estado-mínimo:

> Em meados dos anos 70, com a perda de dinamismo das principais economias ocidentais, o *Welfare State* é colocado em questão, emergindo com força a tese neoliberal de defesa do Estado-mínimo. Em oposição à intervenção estatal como suporte estrutural de viabilização das economias capitalistas, ganha espaço a defesa da não intervenção do Estado na economia, deixando que os mecanismos de mercado atuem livremente (p. 177, grifo da autora).

Embora não seja possível pensarmos no Estado de Bem-estar Keynesiano no Brasil, desde então, ganharam força no nosso país, por exemplo, as políticas de cunho neoliberal, promotoras de novas organizações e de ofertas de serviços sociais, como a educação e a saúde.

Para situar o debate das políticas voltadas para a Educação Infantil, Canavieira (2012) pondera que não podemos esquecer as influências que as organizações multilaterais têm exercido nas políticas de educação para primeira infância. Portanto, podemos perceber que as políticas de avaliação externa adotadas na Educação Infantil da rede do Rio de Janeiro estão dentro do processo de internacionalização das políticas educacionais. Akkari (2011) ao se referir à pressão feita pelo Banco Mundial e ao Fundo Monetário Mundial nos diz que:

> Grande parte dessas mudanças está relacionada à crença nos benefícios da comercialização da Educação e da prestação de serviços educacionais aos clientes (alunos e pais), que estariam livres para escolher e negociar as melhores condições de oferta educativa (GOODSON *apud* AKKARI, 2011, p. 14).

O trecho anterior revela-nos que há uma tendência dessas políticas em buscar os padrões educacionais. Quanto a isso, Canavieira (2012) afirma que as críticas à internacionalização das políticas têm denunciado o:

> Atendimento incompleto e de baixa qualidade implantados por seus programas, que promovem novos processos de exclusão, pois se destinam particularmente aos segmentos populacionais mais pobres, como programas focais. E a política de alívio à pobreza, nesses termos, não provoca mudanças estruturais,

> pelo contrário, acaba atingindo os problemas pelos seus efeitos, realimentando as estruturas que a produzem (p. 6).

No entanto, essas políticas partem do pressuposto que o investimento neste segmento aumentaria a eficiência nos níveis de escolarização posterior, garantindo maior produtividade, além de promover a equidade e a justiça social, entre outros argumentos. É importante sinalizar que esta dissertação insere-se no âmbito das pesquisas que compartilham do entendimento que essas políticas não provocam mudanças estruturais, mas tratam de reformas educacionais, assim como coloca Canavieira (2012).

Tais políticas também podem ser entendidas dentro da ótica das políticas universalistas e residualistas (CORSINO e NUNES, 2010). Na luz dos conceitos cunhados por Esping-Andersen (1993), as autoras definem o que elas chamam de políticas universalistas e residualistas. A primeira diferencia-se *pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos* (p. 1). A segunda diz respeito às políticas que o Estado promove para atender somente *a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar* (idem).

As autoras trazem a Constituição Federal de 88 como um exemplo, na qual a educação é colocada dentro de uma ótica universalizante, apesar de terem feito a ressalva que em muitos casos, na prática, muitas políticas tenderam ao modelo residualista nos últimos anos. Quanto a isso, elas alertam que:

> Embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela que o parco atendimento é fruto de uma orientação política duplamente residualista: a oferta publica é para as camadas mais pobres da população e atinge a pouco mais de 10% das crianças pobres. Mantém-se uma precarização da função docente e das condições dos equipamentos. Resta perguntar se esta política residualista faz parte de um processo de transição rumo ao seu rompimento ou se faz parte da própria lógica da política de Estado, que faz o mínimo e deixa o mercado regular a oferta (p. 15).

Nesse caminho, a Emenda Constitucional n° 59/09, que tornou a educação de 4 a 17 anos obrigatória e gratuita apresenta algumas contradições como afirma Campos (2012):

> A instituição da obrigatoriedade da pré-escola apresenta novos elementos tanto no campo da política como no da prática pedagógica: a articulação com o ensino fundamental é uma "agenda" que não pode ser mais adiada. Em contrapartida, no que se refere à creche, carecemos de estudos que revelam a real situação sobre a demanda de vagas na pré-escola. Sabemos que a pressão por suprir a demanda de vagas na pré-escola tem levado muitos municípios a diminuir o número de vagas para crianças de 0 a 3 anos nas instituições públicas, reorientando sua ação para ampliação dos convênios (...) a ascensão das ONGs atuando na Educação Infantil, que no contexto atual deixam de ser "alternativas" ao "poder estatal", tal como ocorria nas décadas de 1970 e 1980. Ao contrário, hoje se tornam prestadoras de serviço ao Estado, conformando, de acordo com o previsto na reforma do aparelho de Estado por Bresser Pereira (1998), o setor "público não estatal", afinando-se o entendimento da educação como "serviço", e não como direito social básico (p. 101).

Como é possível perceber, tais políticas também podem ser entendidas dentro das políticas universalistas, embora não seja possível negar os conflitos e as tensões sobre qual Pré-escola está sendo universalizada.

2.2 Educação Infantil: contexto histórico e concepções

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vem consolidando-se na legislação e consequentemente nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da

criança, levando em consideração os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família[14].

No entanto, essa proposta pode ser considerada um pouco genérica e não explicita alguns entendimentos que foram construídos historicamente sobre a Educação Infantil. Foge ao escopo deste trabalho, realizar uma análise histórica da Educação Infantil[15], mas é importante trazer para esse tópico uma breve contextualização da história, visando destacar as concepções mais expressivas das instituições de Educação Infantil.

No Brasil, as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos datam do século XIX. Elas foram inspiradas nas experiências de países da Europa: as creches, voltadas para os filhos de mães trabalhadoras, para as crianças pobres, órfãs ou abandonadas e depois os jardins de infância, que atendia as classes privilegiadas da população, como os filhos da cúpula do Partido Republicano, por exemplo (KUHLMANN, 2001; STEMMER, 2012).

Nessa linha de pensamento, enquanto as creches caracterizavam-se por seu caráter assistencialista, os jardins de infância eram imbuídos da concepção educacional difundida por Froebel (*apud* NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011) cuja preocupação era com o "desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo das crianças, por meio de atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão" (p.18).

Assim sendo, as primeiras tinham como objetivo combater a mortalidade infantil, a falta de higiene e principalmente a adaptação e submissão das classes populares, como afirma Kuhlmann (2001): "(...) A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social" (p. 8). Assim, oportunizavam as crianças, atividades estritamente de cunho moral e religioso.

---

14 É possível encontrar o objetivo mencionado, no artigo 29 da LDB/96 e na introdução do documento "Espaço de Desenvolvimento Infantil: modelo conceitual e estrutura (SME-Rj, 2010)".

15 Dentre os inúmeros estudos que abordam a história da Educação Infantil, destacamos o trabalho de Moysés Kuhlmann Jr, intitulado "Histórias da Educação Infantil brasileira", publicado na RBE (2001).

Em oposição, os jardins de infância tinham por finalidade oferecer às crianças um “espaço e atividades apropriadas para que as necessidades específicas da pequena infância fossem atendidas” (NASCIMENTO, 2004, p. 2). Deste modo, as educadoras precisavam passar por um curso de formação de professoras para atender às crianças nos jardins.

A visão dicotômica de infância construída ao longo da história. Em meados do século XX, resultou nas expressões “menor” e “criança”: de um lado o menor, que caracterizava a criança negra, indígenas, órfãs, abandonadas e desnutridas; de outro a criança, branca, bem nutrida e filhos da classe média e alta. (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011, p. 18).

> Quando os ventos das “novas” ideias começaram a ter outra procedência, na década de 1970 – agora, dos Estados Unidos –, com os conceitos ideologizados da privação cultural e os programas compensatórios, aquela visão dicotômica ganhou novo impulso. Ela só se rompeu com os debates sobre a criança brasileira e seus direitos no período de elaboração da nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos entre 1986 e 1990 (idem, p. 18).

Dessa forma, a educação compensatória firmou-se no período que compreendeu o governo militar, reafirmando essa ideologia da “criança” e do “menor”, com uma nova roupagem. A intenção era solucionar os problemas de pobreza e acabar com o fracasso escolar expresso nas altas taxas de reprovação no 1° segmento do Ensino Fundamental, denominado 1° grau (KRAMER, 1982).

Nesse período, surgem também as propostas pedagógicas com influência na psicologia do desenvolvimento. Assim, as propostas pedagógicas passaram a ser balizadas pelo construtivismo piagetiano. Na década de 80, a teoria de Vigotski acrescenta uma nova visão do desenvolvimento infantil, enfatizando além dos aspectos biológicos, o social. Não cabe neste trabalho, explicar cada uma dessas tendências, mas apenas demonstrar que elas influenciaram de forma significativa na compreensão da Educação Infantil.

Nesse contexto, as reivindicações pela defesa do caráter educacional das creches ganharam força com a pressão exercida pelos movimentos

sociais, principalmente, o Movimento de Luta por Creches, criado pelas mulheres operárias, o que levou a definir creche e pré-escola como direito da criança, dever do estado e escolha da família na CF/88.

Em 1990, surge outra dicotomia sobre a educação das crianças: Cuidar ou educar? Nesse sentido, a perspectiva da Educação Infantil como direito conquistado na Constituição foi reforçada pelos estudos da área, os quais apontavam a necessidade de entender a educação e o cuidado como conceitos indissociáveis e complementares. Compreendemos que o cuidar é eminentemente educativo, assim como o educar também é cuidar quando se trata da concepção de educação para a primeira infância. Nesse momento, também surgem as críticas à psicologização da educação e novas áreas, como a antropologia e a sociologia, começam a repercutir com o novo paradigma da sociologia da infância.

Entretanto, apesar dessas discussões feitas em torno da Educação Infantil, só na década de 2000 que a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade da SME, no contexto do município do Rio de Janeiro. Antes, a responsabilidade era da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), como mostra Scramingnon (2011):

> A integração das creches ao sistema de educação no município do Rio de Janeiro aconteceu em 2001. Até então, as creches eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), e o atendimento às crianças era caracterizado com especial destaque para a ênfase ao assistencialismo, apresentando as tendências marcantes dos diferentes períodos da história da Educação Infantil no Brasil (p.4).

Com base nesses estudos, podemos dizer que cada compreensão identificada historicamente, implica modos distintos de conceber a Educação para a primeira infância, no que se refere aos objetivos e as práticas pedagógicas. Para entender melhor o debate sobre as políticas voltadas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, faz-se necessário explicitar o conceito de Educação Infantil, adotado na pesquisa:

> Entender que as crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só como alunos implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas (KRAMER, 2006, p. 810).

Assim, cabe ressaltar que compreendemos a educação para a infância como um bem público e direito de todas as crianças independentemente da classe social, gênero, etnia e neste sentido, como um direito à brincadeira assim como, um direito à produção cultural.

2.3 A categoria Infância em Jens Qvortrup

O que é infância? Qual concepção de infância é privilegiada nas políticas em foco? Que outras concepções de infância estão em disputa? Apontamos que a concepção de infância, assim com a concepção de Educação Infantil, pode ser entendida por diferentes perspectivas e por isso é um dos aspectos que merecem atenção em nossa pesquisa. Nossa intenção aqui é enfatizar as ideias de infância presentes no pensamento Qvortrup (2011), pois acreditamos que essa compreensão dar-nos-á subsídios teóricos que nos permitam responder essas questões.

Com a contribuição dos estudos sobre a infância realizados pela Antropologia, História Social e Sociologia, podemos conceber uma prática pedagógica na Educação Infantil dentro de novas concepções de infância. Um dos mais importantes estudos sobre a sociologia da infância é o de Jens Qvortrup (2011), e assim, para contribuir com o novo paradigma, o sociólogo destaca as seguintes teses:

(1) A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade – Para ele, a categoria infância se define por duas características importantes: uma é a escolarização ou institucionalização das crianças e a outra em termos legais, o lugar da criança como menor. Nas

palavras do autor, trata-se de “um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos” (p. 204), e completa “em nenhum desses casos nós precisamos ter idades fixadas em termos biológicos, mas definições determinadas socialmente” (idem);

(2) A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente em oposição à fase adulta, do ponto de vista sociológico, ou seja, a infância existe como forma estrutural, independente do número de crianças que entram e saem dela. Além disso, as crianças não devem ser vistas como “futuro adultos”, mas como sujeitos sociais, produtores de culturas;

(3) A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural – a ideia de criança é problemática por que: a criança é vista como um indivíduo a-histórico e invisibilisa, a ação construtiva das crianças em seus próprios direitos além de não tratar a infância na sua variabilidade histórica e separá-la da sociedade na qual ela vive;

(4) Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, pois influenciam e são influenciadas pelos pais, professores e outros adultos, fazem parte da divisão de trabalho, pois os trabalhos escolares não podem ser separados do trabalho na sociedade e são convergentes no mercado de trabalho e, por fim, a infância influencia os planos e projetos dos pais, do mundo social e econômico;

(5) As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade – diferente do que muitos pensam, as crianças não são inúteis e meras receptoras, mas com os seus modos de interagir com seus pares e os adultos, atribuindo significado sobre a sociedade e a natureza, elas contribuem para a formação da infância e da sociedade;

(6) A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular – para pensar essa questão, Qvortrup nos diz que a retração e expansão do mercado de trabalho influencia a vida das crianças. O desemprego, a princípio, é algo que afeta apenas os adultos. No entanto, alguns estudos apontam as consequências psicológicas nas crianças com pais desempregados. Da mesma

forma, se pensarmos na questão do aumento na oferta de trabalho, também é possível notar, que junto a isso também há um crescimento da institucionalização das crianças. Nos dois casos, as crianças estão sendo atingidas pelas mesmas forças sociais que os adultos;

(7) A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar – O entendimento da criança como imatura, não adulta ainda e que são dependentes dos pais, provocou a invisibilização das crianças, e nesse sentido, é difícil encontrar informação sobre crianças em estatísticas, em documentos de pesquisas, tendo como referência uma visão da infância do ponto de vista das crianças;

(8) Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças – As crianças são em princípio, exclusivamente responsabilidade de seus pais, e deste modo, a sociedade não é obrigada a intervir mesmo em casos em que as crianças estejam vivendo na pobreza de maneira recorrente, a não ser em casos excepcionais, quando estão em situação perigosa;

(9) A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas – “O paternalismo é uma caracterizada pela combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (p. 210).

Entender a infância, assumindo como referência os aportes teóricos destacados, faz-se necessário e urgente, pois entendemos que essa categoria é central para consolidar uma proposta de Educação Infantil que entenda às crianças como sujeitos e atores sociais, que se expressam na alteridade geracional.

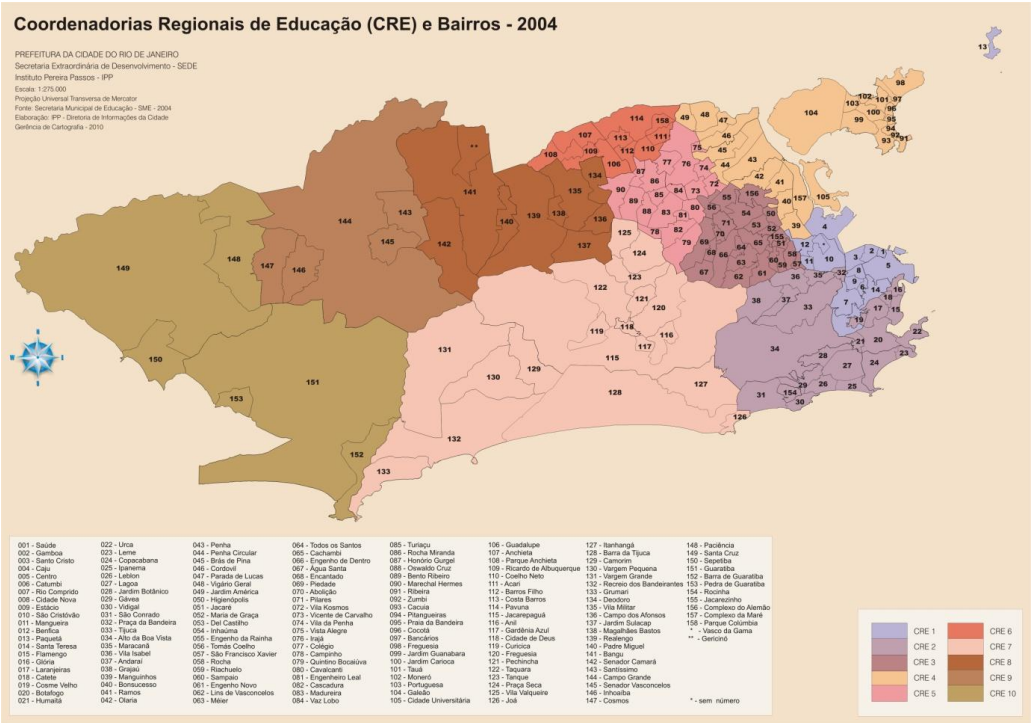
Para compreender as questões colocadas na pesquisa, além das que poderão surgir a partir das entrevistas, escolhemos trabalhar com os conceitos aqui apresentados por entendermos que fornecem o aporte necessário. O capítulo seguinte traz uma breve contextualização da SME-RJ, bem como a caracterização dos Espaços de Desenvolvimento Infantil.

Capítulo 3 - O contexto da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro e caracterização do Espaço de Desenvolvimento Infantil

O Rio de Janeiro divide-se em cinco Áreas de Planejamento (APs) e estas, em 32 Regiões Administrativas (RAs), que se subdividem em 159 bairros. Esta organização do município em Áreas de Planejamento faz parte da política de descentralização da primeira gestão do prefeito César Maia.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME -RJ, seguindo o modelo de descentralização do município, é organizada por Coordenadorias Regionais de Educação - CRE's.

Figura 1 – Mapa da distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: Armazém de dados. Mapoteca do Instituto Pereira Passos.

Tradicionalmente a rede municipal de educação do Rio de Janeiro oferece serviços de creche de duas formas: creches do município (administração do município); creches conveniadas – organizações não

governamentais (ONGs) e serviços comunitários – parcialmente financiadas pelo município. A SME-RJ atualmente é composta por 1074 escolas, 249 creches públicas municipais em horário integral, 98 unidades escolares que atendem na modalidade creche, 178 creches conveniadas e 108 Espaços de Desenvolvimento Infantil - EDI. O total geral de alunos matriculados chega a 683.449.

Em fevereiro de 2010, a Secretaria Municipal de Educação carioca publicou no site o documento que trata do conceito e da estrutura do Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI[16]. Em linhas gerais, o texto traz a proposta e o funcionamento dos EDIs, modelo de atendimento à Educação Infantil criado pela atual gestão da SME-RJ. Dentro das características dessa proposta, destacamos algumas: (a) creche e pré-escola em um mesmo ambiente físico; (b) sala de primeiros atendimentos; (c) biblioteca infantil; (d) atendimento em horário integral.

Com relação aos espaços físicos, vale destacar que, a princípio, foram construídos e inaugurados novos prédios, com instalações pensadas para o acolhimento das crianças, abrangendo creche e pré-escola. Geralmente, sua estrutura possui dois pavimentos com quatro salas de atividades, dois berçários, lactário, cozinha, refeitório, fraldário, biblioteca, solário, pátio coberto, brinquedoteca, Núcleo de Educação e Saúde entre outros espaços, como foi veiculado pela imprensa carioca [17]. Entretanto, muitos prédios antigos foram transformados em EDIs, mesmo sem ter passado por qualquer tipo de reforma.

A sala de primeiros atendimentos prevê para cada EDI agentes de saúde para o amparo, no que se refere aos primeiros socorros. Além disso, é previsto também organização das fichas de saúde das crianças, realizando o devido encaminhamento quando necessário e o acompanhamento no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento delas.

A biblioteca infantil também é caracterizada no documento da Secretaria, como um dos pilares desse modelo. Esse espaço conta com o apoio de um

[16] Esses dados foram retirados do documento que normatiza o funcionamento desses espaços - Espaço de Desenvolvimento Infantil – Modelo Conceitual e Estrutura - 2010

[17] O Dia, 7/01/2010; g1.globo.com, 7/02/2012; Jornal Nacional, 30/08/2012.

funcionário, geralmente a professora articuladora, para promover atividades de leitura com as crianças atendidas no EDI.

Já com relação ao atendimento em horário integral, a novidade é que passa agregar a pré-escola nesse período integral. Sendo o horário de atendimento de 7h e 15min às 17h e 15min, totalizando 10 horas.

Como falamos anteriormente, os EDIs fazem parte de um modelo de atendimento à primeira infância e sustenta-se em três pilares, a saber:

> Construção de interações positivas entre crianças e crianças e adultos; oportunidades de aprendizagem adequadas e pertinentes; saúde, proteção e segurança. Gozando de boa saúde e de interações positivas, a criança usufruirá das oportunidades de aprendizagem que o Espaço de Desenvolvimento Infantil lhe apresentará (Espaço de Desenvolvimento Infantil – Modelo Conceitual e Estrutura[18], 2010, p.3).

Confrontando o documento citado, cabem as seguintes perguntas: qual ação o projeto propõe para garantir essas interações? E as oportunidades de aprendizagem adequadas? a proposta de apostilas para a pré-escola não poderia ser considerada uma oportunidade inadequada de aprendizagem? Nesse caso, resta-nos concordar com Campos (2012), quando aponta-nos que a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental é uma preocupação das atuais políticas voltadas para pequena infância.

De modo geral, a intenção dessa dissertação é compreender como o movimento de avaliação externa insere-se no contexto da Educação Infantil, a partir da tradução e aplicação do ASQ-3, que é mencionado já na modelo conceitual do Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI, que é a atual proposta para Educação Infantil do município.

> A proposta é desenvolver um plano de investimento robusto, chamado “Espaço de Desenvolvimento Infantil”, que visa aumentar a rede atual e ampliar a qualidade do atendimento e

[18] Documento disponível no site http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php consultado em 28/01/2013.

> ensino. **O objetivo principal é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar**, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento (...) **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil são necessários para medir a qualidade do atendimento oferecido** (Espaço de Desenvolvimento Infantil – Modelo Conceitual e Estrutura, 2010, p. 3, grifo nosso).

O trecho do referido documento nos mostra que há uma indicação do EDI em propor um “fortalecimento de uma base sólida” para a vida escolar da criança, e nessa linha, percebemos que a política da Secretaria segue a mesma perspectiva das pesquisas de Damiani (2010), Damiani, et al (2011), Taggart, et al (2011).

Como é possível perceber as palavras "qualidade" e "desenvolvimento infantil", apesar de serem polissêmicas, servem como pano de fundo para as ações da Secretaria. No entanto, surgem algumas questões importantes deste trabalho: Qual qualidade e pra quem? Quais as concepções de infância e de Educação Infantil baseiam as políticas da SME-RJ?

> Há algum tempo, o termo qualidade dilatou-se do léxico empresarial e ancorou nas instituições escolares (...) refiro-me ao Projeto Qualidade na Escola, iniciado em 1991, em duas escolas de Mântua, e estendido a toda Itália após um acordo entre o Ministério da Educação e a Confederação Geral da Indústria Italiana (BECCHI, 2004, p. 53).

Como é possível perceber, o termo "qualidade" veio do campo empresarial para a educação, como explica Becchi (2004), ao analisar a experiência educacional na Itália. Dentre as questões presentes na proposta de averiguar a qualidade do sistema de Educação Infantil carioca, já estava previsto a utilização de indicadores. Quanto a isso, realçamos que dependendo dos indicadores adotados, corre-se o risco de acabar por produzir como efeito a desvalorização do trabalho docente, na medida em que há uma fundamentação do trabalho pedagógico em função do desejado (nesse caso

alguma exigência externa a instituição sem levar em conta os conflitos vividos pela comunidade escolar).

3.1 *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3): algumas questões

> Especificamente para monitorar o desenvolvimento da criança, será utilizado um conjunto de indicadores objetivos, específicos por faixa etária, considerando cinco domínios: comunicação, habilidade motora ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais. A utilização dos indicadores de qualidade se baseia na premissa de que instituições de qualidade favorecem o desenvolvimento infantil (Espaço de Desenvolvimento Infantil – Modelo Conceitual e Estrutura, 2010).

Quando retomamos o documento que conceitua o EDI, entendemos que o movimento de avaliação externa já estava previsto no modelo conceitual do EDI[19]. A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), em parceria com a SME-RJ, resolveu aplicar um conjunto de questionários, composto por 20 escalas para crianças de diferentes idades, com a finalidade de avaliar o desempenho e o desenvolvimento na primeira infância, por meio do Ages *and Stages Questionnaires* (ASQ-3).

A princípio, o teste foi aplicado em 2010, apenas nas crianças da creche, envolvendo um total de 46 mil crianças, o equivalente a 90% das crianças matriculadas nas creches públicas e conveniadas. Nos anos seguintes, em 2011 e 2012, foi estendido para a pré-escola.

Trata-se de um modelo de avaliação desenvolvido na Universidade de Oregon nos Estados Unidos, com a primeira versão em 1997 e a terceira versão em 1999. O ASQ-3 é um *screening test*, um teste de triagem, comparável, em teoria, aos testes de triagem de audição e visão, realizados na área da saúde, cujo objetivo é avaliar o desenvolvimento de crianças de 0 a 5

[19] Para saber sobre essa e outras ações, ler o documento produzido e publicado pela Gerência Especial de Educação Infantil, disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/sme/.

anos em cinco dimensões: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas, pessoal e social.

Segundo Jane Squires, uma das criadoras do teste, o ASQ-3 é um procedimento para diagnóstico inicial de problemas que exijam uma análise mais aprofundada ou cuidados no âmbito da educação especial, da saúde física ou da saúde mental.

> São três as principais razões para se ter optado pelo ASQ-3. Em primeiro lugar, ele é um dos mais abrangentes instrumentos da categoria, cobrindo cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Em segundo lugar, esse instrumento cobre todas as idades da primeira infância, desde um mês de vida até os cinco anos e meio de idade e, portanto, pode ser aplicado nas crianças em creche e em pré-escola. Por fim, a terceira razão está ligada à facilidade na aplicação, exigindo apenas que o informante conheça muito bem a criança avaliada. (...) O fato do ASQ-3 poder ser aplicado em crianças menores é importante não só pela cobertura desse grupo, mas também porque permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade, o que certamente traz ganhos logísticos para o uso em larga escala (Manual de uso do ASQ-3, p. 6).

Segundo Serpa (2012b), o ASQ-3 está imbuído de uma concepção de desenvolvimento infantil que desconsidera o debate instaurado pelos estudos contemporâneos sobre diferença e diversidade. Assim, Serpa (ibdem) ressalta que as políticas para a Educação Infantil têm-se aproximado dos princípios excludentes das políticas voltadas para o Ensino Fundamental. Também traz como apontamentos o ato da utilização desse instrumento objetivo de avaliação não colabora para saber quem são as crianças atendidas pela rede municipal. Ao contrário, produzem ou reforçam o lugar do “não saber” sobre crianças tão pequenas.

Figura 2 – Orientações para aplicação do ASQ - 3 e Questão 1 – Comunicação / 54 meses

ASQ-3

Questionário para 54 Meses

De 51 meses e 0 dia até 56 meses e 30 dias

Nas páginas seguintes você encontrará perguntas sobre atividades que uma criança pode realizar. A criança pode já ter feito algumas dessas atividades e outras ainda não. Marque SIM se a criança realiza a atividade regularmente, ÀS VEZES se realiza eventualmente e AINDA NÃO caso não tenha começado a realizar a atividade.

Lembretes importantes:

- ☑ Tente cada atividade com a criança antes de dar uma resposta.
- ☑ Faça do preenchimento deste questionário uma diversão para você e a criança.
- ☑ Tenha certeza de que a criança está descansada e alimentada.
- ☑ Por favor, devolva este questionário até _____

Notas:

COMUNICAÇÃO

		SIM	ÀS VEZES	AINDA NÃO	
1.	A criança fala para você pelo menos duas coisas a respeito de objetos comuns? Por exemplo, se você pedir para a criança "Me conte sobre sua bola" ela responde algo como: "Ela é redonda. Eu jogo com ela. Ela é grande"?	○	○	○	___

Fonte: SME-RJ

As orientações para aplicação de cada questão estão presentes nos próprios questionários[20]. No qual se observa a intenção de gerar resultados objetivos a respeito das reações expressadas pelas crianças.

[20] Essa orientação não diz respeito somente ao de 54 meses, mas ao das outras faixas etárias que se pretende avaliar também.

Figura 3 – Questões 1 e 2 – Coordenação motora ampla / 54 meses

ASQ-3 Questionário para 54 Meses p. 3 de 7

COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA

	SIM	ÀS VEZES	AINDA NÃO	
1. A criança pula em um pé só, seja ele o direito ou o esquerdo, pelo menos uma vez sem perder o equilíbrio ou cair?	○	○	○	___
2. Quando a criança está de pé, ela arremessa uma bola para frente na direção de uma pessoa que está a uma distância de pelo menos 2 m a sua frente, levantando o braço até a altura do ombro? *(Se ela deixa cair ou joga a bola por baixo da cintura marque "ainda não")*	○	○	○	___

Fonte: SME-RJ

Podemos notar na figura 3 o ASQ-3, da forma como foi elaborado, tenta prever todas as possíveis reações dos avaliados. Ao aplicador cabe escolher entre sim, às vezes e ainda não. Além disso, o resultado do teste é um retrato somente daquele momento no qual a criança é avaliada. Desta forma, contrasta com outros instrumentos de avaliação utilizados na Educação Infantil. Um exemplo é o relatório que busca registrar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante o processo educativo.

Fazendo a leitura do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI), consideramos pertinente registrar que, de uma forma geral, ele trouxe à tona os pressupostos de uma autoavaliação institucional, que diferente da avaliação externa, permite fugir dos padrões de qualidade preestabelecidos e aproximar-se da "qualidade negociada"[21]. (BONDIOLI *apud* FREITAS, 2009)

Portanto, o documento tem como proposta fomentar o debate interno às instituições e desse modo, pretende *contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.* (BRASIL, 2009, p. 9)

Para isso, os IQEI sugerem que o debate ocorra acerca de alguns indicadores no que tange as seguintes dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde;

[21] Freitas (2009) se apropria do conceito de "qualidade negociada" de Anna Bondioli (2004). Para a autora, definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: sei caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador (p.36).

espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos profissionais da educação e; cooperação e troca com as famílias (BRASIL, 2009b).

Diante da avalanche de instrumentos da política[22] de controle público por meio da avaliação, elaboradas e regulamentadas pelo MEC para diferentes níveis de ensino, parece-nos que o documento foi elaborado em meio aos conflitos e tensões entre grupos da gestão que pensaram a avaliação da Educação Infantil. Além disso, é notória a tentativa de fomentar a avaliação institucional. Freitas (2009) ao escrever sobre esse tipo de avaliação nos diz que:

> (...) pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (p. 35)

Conforme Freitas (2009) indica, a proposta da avaliação interna às instituições pressupõe a participação coletiva na identificação e resolução parcial das dificuldades enfrentadas pela escola. É importante salientar que se trata de um movimento no interior da escola, de apropriação dos problemas da escola. Todavia, sem perder de vista as demandas que necessitam ser submetidas ao poder público, exigindo as mínimas condições necessárias para o trabalho.

Logo, diferente da proposta de avaliação do ASQ-3 para a educação infantil, que considera a criança passível de testagem, os IQEI (2009) caracterizaram-se como a iniciativa do MEC em analisar a qualidade dessa etapa de ensino, levando em consideração, para isto, as condições de oferta e das dinâmicas institucionais.

[22] Refiro-me à Prova Brasil, Provinha Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, entre outros instrumentos da política. Para saber mais ver site do MEC.

Figura 4 – Situação da creche em relação às questões por escala

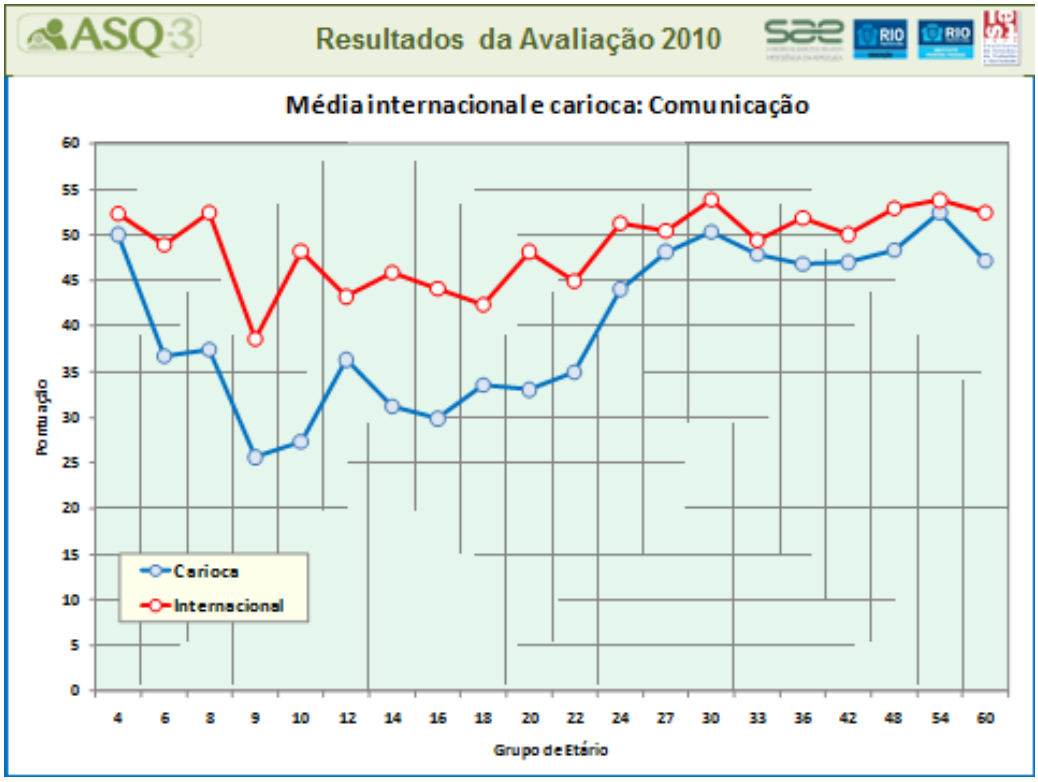
Escala	Intervalo etário (em meses)	Crianças avaliadas	Comunicação						Coordenação motora ampla						Coordenação motora fina						Resolução de problemas						Pessoal e social					
			Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
14	13 meses e 0 dia até 14 meses e 30 dias	0																														
16	15 meses e 0 dia até 16 meses e 30 dias	0																														
18	17 meses e 0 dia até 18 meses e 30 dias	0																														
20	19 meses e 0 dia até 20 meses e 30 dias	10																														
22	21 meses e 0 dia até 22 meses e 30 dias	10																														
24	23 meses e 0 dia até 25 meses e 15 dias	7																														
27	25 meses e 16 dias até 28 meses e 15 dias	9																														
30	28 meses e 16 dias até 31 meses e 15 dias	14																														
33	31 meses e 16 dias até 34 meses e 15 dias	9																														
36	34 meses e 16 dias até 38 meses e 30 dias	17																														
42	39 meses e 0 dia até 44 meses e 30 dias	20																														
48	45 meses e 0 dia até 50 meses e 30 dias	21																														
54	51 meses e 0 dia até 56 meses e 30 dias	18																														
60	57 meses e 0 dia até 66 meses e 0 dia	0																														

Fonte: SME-RJ.

Na figura anterior, encontramos um exemplo do relatório enviado às escolas ou creches, as quais poderiam ser classificadas e três níveis: acima da média, dentro da média e abaixo da média. Vale destacar a confecção de uma relação das “melhores” e “piores” creches do município, sem, contudo, ser possível ter uma avaliação das instituições educativas como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, nem tão pouco uma avaliação qualitativa a respeito do desenvolvimento das crianças.

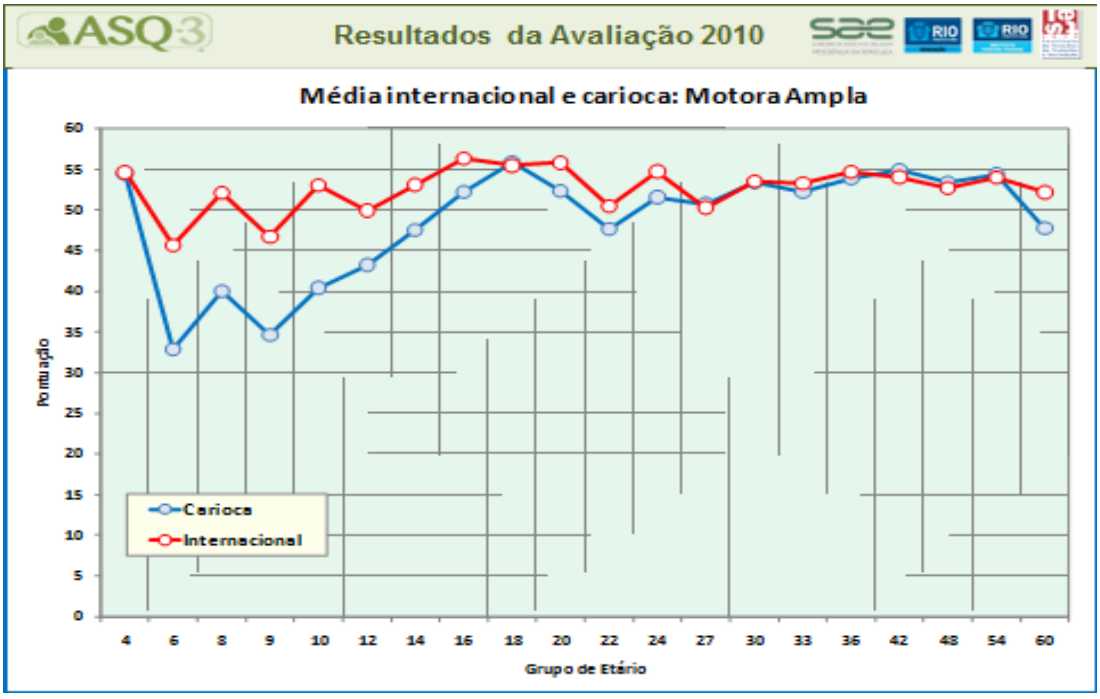
Soma-se a esses resultados a elaboração de dois *rankings*. O primeiro trata dos resultados alcançados entre as creches e escolas, considerando a Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O segundo foi em relação ao total da rede, abrangendo todas as CRE’s. Além disso, divulgou-se as médias referentes ao nível de desenvolvimento das crianças cariocas comparado com os resultados obtidos pelas crianças submetidas ao teste nos Estados Unidos. Como é possível observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Resultados da Avaliação 2010 / Média internacional e carioca: comunicação



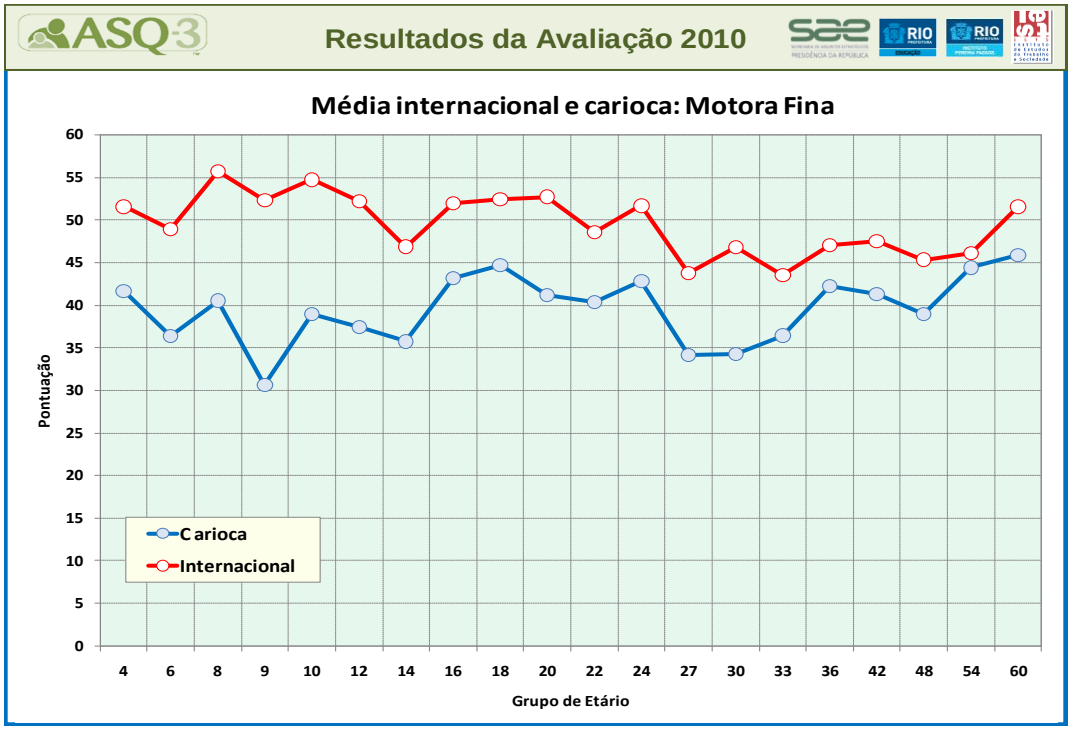
Fonte: SME-RJ.

Gráfico 2 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: coordenação motora ampla



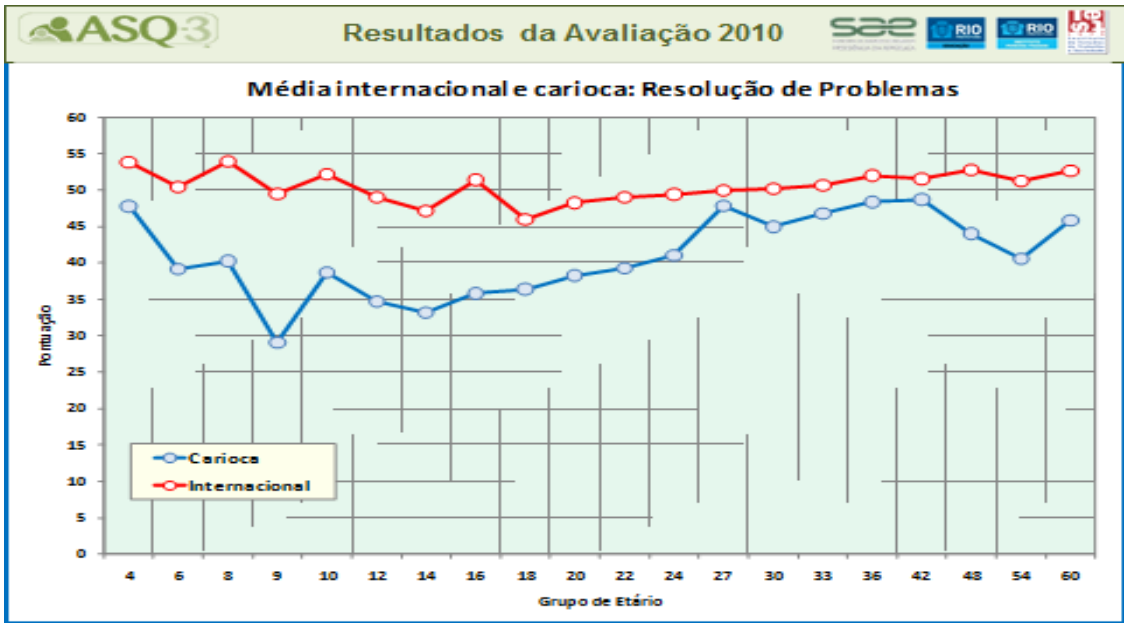
Fonte: SME-RJ.

Gráfico 3 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: coordenação motora fina



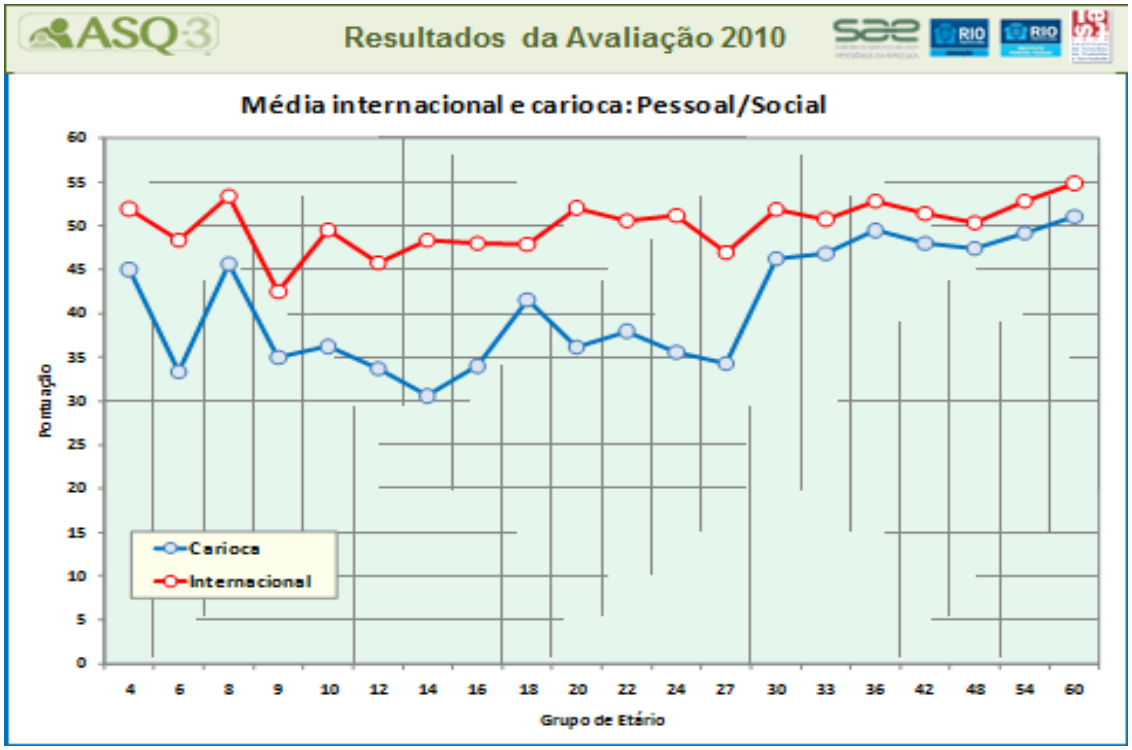
Fonte: SME-RJ.

Gráfico 4 - Resultado da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: resolução de problemas



Fonte: SME-RJ.

Gráfico 5 – Resultados da avaliação 2010 / Média internacional e carioca: pessoal / social



Fonte: SME-RJ.

Conforme os gráficos evidenciam, nas cinco habilidades que o teste se propõe avaliar, as crianças cariocas ficaram sempre abaixo da média internacional. Advertimos que essa proposta de avaliação da Educação Infantil, diferente dos Indicadores de Qualidade presentes no documento do MEC, diz respeito ao conjunto de indicadores objetivos, considerando um “padrão de desenvolvimento” em cinco habilidades: comunicação, coordenação motora ampla e fina, resolução de problemas e socialização.

Portanto, é importante destacar que enquanto a orientação dos Indicadores do MEC propõe uma avaliação que incida sobre as instituições, no sentido de uma prática avaliativa feita pelo coletivo de atores das instituições, refletindo sobre como a escola está sob diferentes aspectos e como ela poderia e deveria ser; observamos que ao mesmo tempo, a avaliação adotada pela

SME-RJ indica uma análise no que se refere ao desenvolvimento das crianças, em relação a um padrão de desenvolvimento internacional.

Conforme percebemos, trata-se de uma avaliação externa às instituições de Educação Infantil que condiz com o modelo classificatório e não considera aspectos importantes da sociologia da infância: do ponto de vista antropológico e histórico. A ênfase em instrumentos mensuráveis como procedimentos avaliativos objetivos e supostamente neutros é denominada por Afonso (2000) como avaliação criterial com publicização de resultados, e faz parte da preocupação neoliberal.

Dentro desse contexto da avaliação externa adotada pela SME-RJ para a Educação Infantil, outras ações que reforçam a política de regulação e controle, foram tomadas. Dentre elas, destacamos a política de bonificação. Segundo a circular E/SUBE/CED n° 107, Prêmio Anual de Qualidade 2013: *apresenta as informações complementares relativas à data e aos prazos para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais, com vistas à concessão do Prêmio Anual de Qualidade 2013* (p. 1)*.*

Tal política foi instituída em 2010, pela Resolução SME Nº 1.094, de 02/9/10 que regulamenta o Decreto SME Nº 32.718, de 30/8/10, que trata política de bonificação (14° salário) por meio do Prêmio Anual de Qualidade da Educação. De acordo com a Resolução, os projetos são enviados à Comissão Especial de Avaliação de Projetos Pedagógicos de Educação Infantil e Educação Especial. No que se refere à Educação Infantil, entre os projetos concorrentes, estarão aptos trinta por cento do total das creches e pré-escolas, incluídos os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI.

Essa política de responsabilização não é recente; porém, tem ganhado centralidade em diferentes contextos educacionais[23]. De acordo com Afonso (2010), trata de uma dimensão de *accountability.* O autor se apropria da definição de Schedler (1999), que entende *accountability* a partir de:

> Três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção (...) Face à

[23] Para conhecer essa problemática em Portugal, ver Afonso (2010).

> grande variedade de situações existentes, aquelas três dimensões (informação, justificação e sanção) podem não estar sempre presentes, mas, “mesmo na ausência de uma ou duas, ainda assim podemos legitimamente falar de atos de accountability” (p. 149 - 150).

3.2 Orientações curriculares, cadernos de atividades e cadernos de férias: outras intervenções da Secretaria Municipal de Educação - RJ

> **Para promover a melhoria na qualidade** e a organização das atividades e rotinas diárias com as crianças, **a Secretaria desenvolveu um conjunto de orientações curriculares** detalhadas que clarificam a proposta pedagógica e orientam a rotina diária nas creches. **Cadernos pedagógicos para os profissionais de Educação Infantil vêm sendo cuidadosamente elaborados a fim de subsidiar o trabalho realizado** nas instituições. (Manual de uso do ASQ-3, 2010, grifo nosso)

O trecho destacado supracitado revela-nos mais uma vez a preocupação da Secretaria em demonstrar eficiência na gestão, ao propor, por meio de inúmeras iniciativas, como a adoção e aplicação do ASQ-3, a política de bonificação, Orientações Curriculares, caderno de atividades, entre outras. Em relação a isso, destacamos que esses mecanismos fazem parte de uma cultura de auditoria (APPLE, 2005), que se caracteriza pela produção de evidências da “eficiência” do serviço que está sendo avaliado.

> Em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de “auditores”, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções. Desenvolveu-se uma cultura punitiva de “tabelas de aferições” (league tables) – com a intenção de demonstrar à eficiência relativa e/ou a ineficiência de universidades, escolas e hospitais (LEYS apud APPLE, 2005, P.39).

3.3 Orientações curriculares e cadernos de atividades: algumas contradições e a escolarização que se impõe

Em fevereiro de 2010, a gerência de Educação Infantil publicou um documento, o qual dispõe sobre as orientações curriculares para essa etapa da Educação Básica. Para a elaboração desse documento foram utilizados como referência o capítulo Temas em debate/Educação Infantil da Multieducação, pesquisas sobre o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, MEC, 1998), além dos documentos Critérios para o Atendimento em Creches que Respeita os Direitos Fundamentais da Criança (1994) e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009).

Conjeturamos como importante dizer que este documento, de modo geral, apresenta-nos áreas de conhecimento e linguagens, a saber: linguagem oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música e artes visuais. Para, além disso, traz exemplos de rotina diária para o atendimento integral e parcial das crianças.

> Mais de 215 mil alunos da Educação Infanil e do 1°, 2° e 3° anos das escolas municipais do Rio de Janeiro receberam um kit com um almanaque de dever de férias. O material foi lançado pela Secretária Municipal de Educação, Claudia Costin, e contém, além do almanaque, lápis, borracha, apontador e caixa de giz de cera. Os alunos do 3º ano também receberam o livro **Jabuti sabido e macaco sabido** da escritora Ana Maria Machado e os da Educação Infantil, o Guia da educação em família – alfabetização para ser lido pelos pais. O material do kit deve ser utilizado com o apoio da família. O objetivo é consolidar os conhecimentos trabalhados em 2011 e propor novos desafios no período de férias escolares. (2011, grifo nosso)[24].

[24]http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=425:alunos-do-1-ao-3-ano-recebem-kit-de-ferias&catid=13&Itemid=212

Como demonstra o trecho anterior, os cadernos de atividades e de férias passaram a ser elaborados em 2011, com a intenção de colaborar com a preparação dos alunos da pré-escola para o Ensino Fundamental, assim como exposto na apresentação do caderno de férias de 2013:

> A Secretaria Municipal de Educação, pensando no ingresso das crianças da pré-escola no Ensino Fundamental, organizou o caderno TAREFAS DE FÉRIAS. Ele traz atividades interessantes e divertidas para o período de férias, dando continuidade às experiências da pré-escola, com alguns novos desafios. A proposta do caderno TAREFAS DE FÉRIAS é que a criança não trabalhe sozinha, mas conte com a ajuda de seus familiares (...) Cuide bem deste material pedagógico e incentive a criança a fazer todas as tarefas durante o período de férias. A criança deverá levá-lo para a escola no início do ano. Ele será utilizado nas atividades iniciais do 1° ano. (TAREFAS DE FÉRIAS PRÉ-ESCOLA II, grifo do documento, p. 2).

Portanto, esclarecemos o caráter preparatório que a Secretaria assume para a Pré-escola do município. Para analisar o caderno de atividades Pré-escola II (2013.1) elaborado pelo nível central da Secretaria, levamos em conta as áreas do conhecimento, os gêneros textuais e as propostas de atividades que aparecem no material.

Quadro 5 – Análise do caderno de atividade Pré-escola II (2013.1)

Área do conhecimento	Gênero textual	Atividade
Linguagem oral e escrita		Escrita do próprio nome
Matemática		Escrita da data de aniversário e idade
Artes visuais		Desenho dirigido (você e seu melhor amigo)
Linguagem escrita / Matemática	Parlenda / Calendário março	Contagem dos dias
Linguagem escrita / Matemática / Coordenação motora fina		Escrita do nome / Colagem de palitos ou bolinhas embaixo de cada letra / Contagem das letras.
Matemática		Organização da turma em dois grupos: meninos e meninas / Pintura do número correspondente

Linguagem escrita		Pesquisa de letras, números e símbolos
Música / Matemática	Música	Contagem de palavras e linhas / Distinção entre palavras e símbolos
Linguagem escrita / Matemática	Parlenda / Caledário abril	Contagem dos dias / Pintura dos dias da semana. Contagem dos dias da semana
Linguagem escrita		Escrita do nome dos colegas / Letra inicial
Linguagem escrita		Escrita do próprio nome / Letra inicial
Música / Linguagem escrita	Música	Escrita do próprio nome e dos colegas
Linguagem escrita		Pintura dos nomes das figuras peixe e canoa
Ciências naturais	Texto informativo	Lista de nomes de peixes / curiosidades sobre o peixe palhaço
Linguagem oral e escrita		Descubrir a letra que está faltando (alfabeto)
Linguagem escrita / Matemática	Calendário maio	Contagem dos dias / Pintura do primeiro e último dia do mês
Linguagem oral e escrita		Escrita do próprio nome / Tabela dos nomes da turma
Linguagem oral e escrita / Matemática		Nomes com mais e menos letras
Linguagem oral e escrita	Poema	Registro em desenho e escrita do nome Maria, personagem do poema "As meninas"
Linguagem oral e escrita	Poema	Escrita do nome dos colegas que comece com cada letra do nome Maria
Linguagem oral e escrita		Circular e escrever as figuras que começam com o mesmo som inicial de janela / Circular e escrever as figuras que terminam com o mesmo som final de janela
Ciências sociais		Leitura de imagem / Foto de crianças de diferentes etnias / Diferenças fenotípicas e de gênero
Ciências sociais		Auto-retrato / Escrever três características (cor da pele, dos olhos e tipo de cabelo)
Linguagem escrita / Matemática	Calendário junho	Contagem dos dias / Pintar o dia que indica o início e fim da semana
Linguagem escrita / Matemática		Leitura de imagem / contagem escrita dos animais que aparecem na foto

Linguagem escrita		Ligar os animais ao seu nome
Linguagem escrita / Matemática		Circular a imagem de livros da história da "Branca de neve" / Contagem dos livros da Branca de neve existentes na escola
Linguagem escrita	Trecho da história "A Branca de neve"	Procurar a palavra espelho e circular todas as vezes que encontrar / Que personagem fala a frase do espelho?
Linguagem escrita		Fazer um traço cada vez que abrir a boca para falar o nome dos personagens da Branca de neve
Linguagem escrita / Matemática		Escrever o nome da História da Branca de neve / desenho e contagem dos anões
Linguagem escrita / Matemática		Jogo de tabuleiro: Ajude a Branca de neve a encontrar a casa dos sete anões
Linguagem escrita	Trecho da história "A Branca de neve"	Sequência de imagens e desenho da imagem que falta
Linguagem escrita / Matemática		Escrita do próprio nome / primeira e última letra / contagem das letras / letra repetida? / escrita de outros nomes que começam com a mesma letra que inicia e termina o seu nome
Linguagem escrita / Matemática	Calendário julho	Contagem dos dias / pintura dos dias letivos

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral, a análise do caderno, permitiu-nos perceber que há uma predominância nos exercícios de língua escrita e matemática. Atividades como a escrita do nome, contagem (de letras, dias e animais) repetem-se muitas vezes. Com relação aos gêneros textuais, pouco aparece variações, e muitas vezes, as atividades têm um fim em si mesmas, de modo que demonstram a existência de um caráter descontextualizado. A questão da diversidade também é praticamente ignorada, pois a única vez que aparece, é abordada de forma rasteira, como demonstram as figuras a seguir:

Figura 5 – Exercícios do caderno de atividades Pré-escola II (2013.1)

Fonte: Caderno de atividade Pré-escola II (2013.1)

Apesar das Orientações curriculares para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (2010) pautarem-se nos RCNEI (1998), que enfatiza a importância de promover práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, não encontramos nenhuma orientação com relação ao tema no documento da SME-RJ.

Atualmente as discussões sobre a importância dos estudos sobre a história e cultura africanas e Afro-Brasileiras[25] estão bastante avançadas, mas não é foco desta investigação, e por isso não é possível aprofundarmos, pela própria extensão. No entanto, como mostra os excertos do caderno de atividades, chamamos atenção para essa questão: a diferença étnica é abordada levando em conta somente os aspectos fenotípicos. Durante a leitura do referido fragmento e de outros cadernos, não encontramos nenhuma referência a livros da literatura infanto-juvenil com personagens negros, mas ao

[25] Ver, entre outros, JESUS, Regina; ARAÚJO, Mairce; JÚNIOR, Henrique. Dez anos da Lei N° 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

contrário, quando se fez menção à alguma história infantil, elas dizem respeito aquelas de tradição europeia.

Os calendários de cada mês que aparecem nesses cadernos podem ser entendidos como meio de marcar o tempo da escola, isto é, definem o mês que deve ser "ensinado" e "aprendido" um conjunto de conteúdos escolares[26]. Desse modo, percebemos algumas incoerências entre a proposta curricular trazida pelas orientações curriculares com relação ao currículo que permeia o caderno de atividades.

Enquanto a primeira propõe que o trabalho pedagógico na Educação Infantil leve em consideração as diferentes áreas do conhecimento como a Música; Corpo e Movimento; Artes Visuais; Ciências Naturais e Sociais; Linguagem oral e escrita; Matemática, o caderno tem uma proposta de currículo restrita aos exercícios mecânicos com ênfase em Linguagem escrita e Matemática e, por conseguinte, aos conteúdos escolares[27] validados pelos exames externas. Vale ressaltar que os cadernos de férias e os outros exemplares do caderno de atividades seguem a mesma linha.

Portanto, consideramos ser importante destacar que a concepção de Educação Infantil presente nos cadernos expressa a preparação para o Ensino Fundamental, quer na elaboração de conceitos em língua escrita e matemática, quer na realização de trabalhos voltados a psicomotricidade. Tal fato possibilita-nos considerar a hipótese de que estes cadernos de atividades homogeneízam o currículo da educação Infantil, legitimando o que se deve ser ensinado e aprendido, desconhecendo os saberes e, como resultado, a capacidade de aprender das crianças.

Assim, políticas que são propostas como medidas que supostamente qualificariam a Educação Infantil (Orientações curriculares, ASQ-3, cadernos de atividades e políticas de bonificação) podem servir para desqualificar as pessoas que são submetidas ao processo da educação.

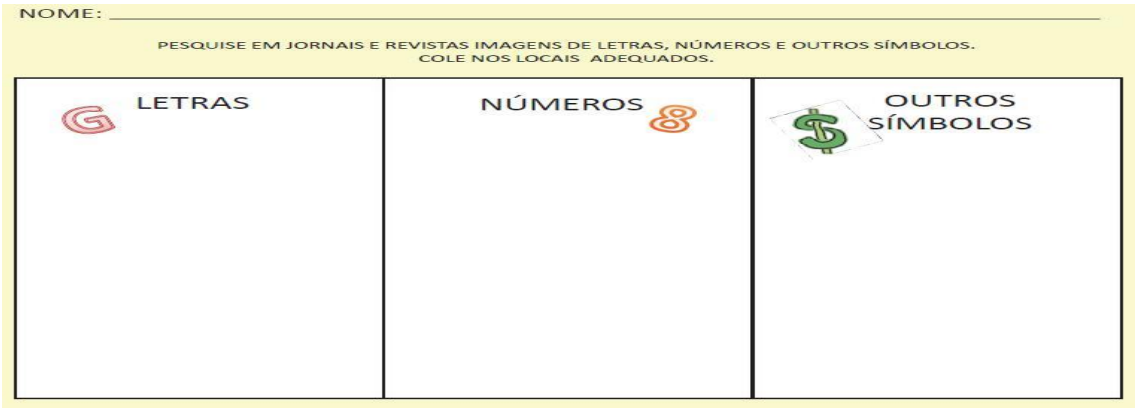
---

[26] Esses cadernos são enviados às escolas semestralmente, e o almanaque de férias é enviado tanto para o período das férias em julho, como as de janeiro.

[27] O que não é finalidade da Educação Infantil.

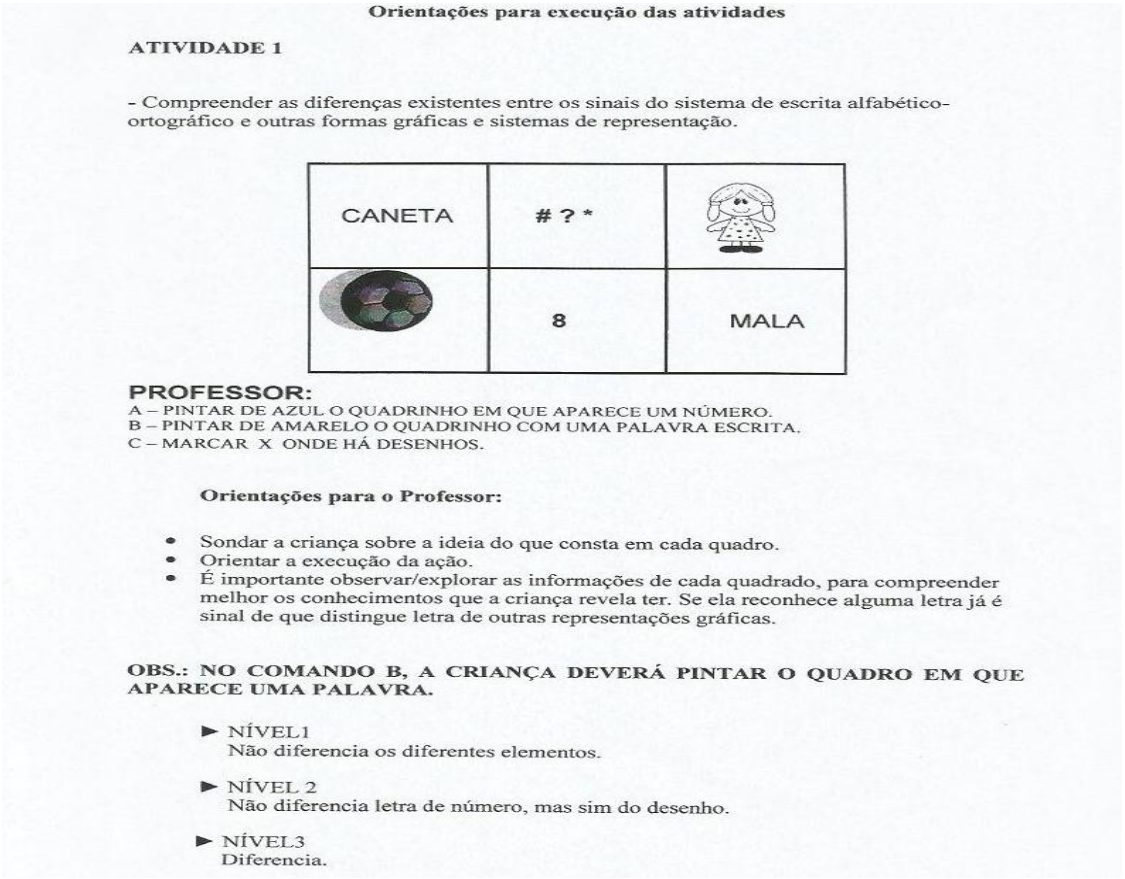
Outra questão pertinente é a semelhança de alguns exercícios com os que encontramos na avaliação diagnóstica do 1° ano, no ano de 2013, conforme os exemplos a seguir:

Figura 6 – Exercício do caderno de atividade Pré-escola II (2013.1)



Fonte: Caderno de atividade Pré-escola II (2013.1)

Figura 7 - Orientação para execução da questão 1 e níveis de classificação



Orientações para execução das atividades

ATIVIDADE 1

- Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.

CANETA	# ? *	
	8	MALA

PROFESSOR:
A – PINTAR DE AZUL O QUADRINHO EM QUE APARECE UM NÚMERO.
B – PINTAR DE AMARELO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA ESCRITA.
C – MARCAR X ONDE HÁ DESENHOS.

Orientações para o Professor:

- Sondar a criança sobre a ideia do que consta em cada quadro.
- Orientar a execução da ação.
- É importante observar/explorar as informações de cada quadrado, para compreender melhor os conhecimentos que a criança revela ter. Se ela reconhece alguma letra já é sinal de que distingue letra de outras representações gráficas.

OBS.: NO COMANDO B, A CRIANÇA DEVERÁ PINTAR O QUADRO EM QUE APARECE UMA PALAVRA.

► NÍVEL1
Não diferencia os diferentes elementos.

► NÍVEL 2
Não diferencia letra de número, mas sim do desenho.

► NÍVEL3
Diferencia.

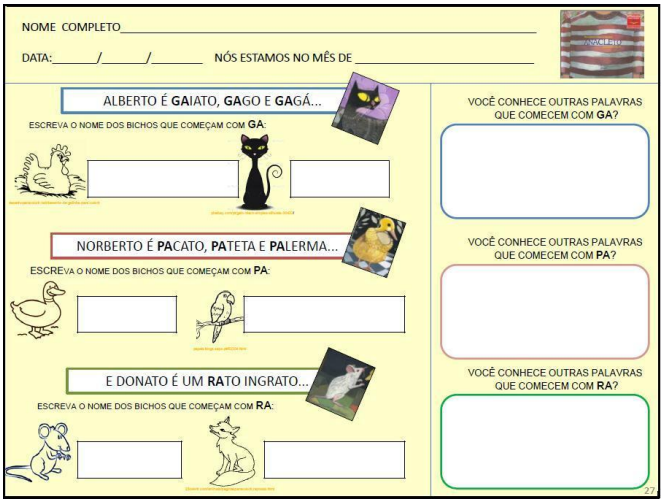
Fonte: Orientações aos professores – avaliação diagnóstica realizada pelo 1° ano em 2013

Como é possível observar a figura 7, na prova diagnóstica há uma repetição do exercício cobrado no caderno da Pré-escola, conforme o exemplo da figura 6. Essa avaliação é aplicada no início do 1° ano e serve para classificar os alunos que apreenderam os mecanismos de leitura e escrita trabalhados na Pré-escola.

Nesta versão para o professor com as orientações para a execução da atividade, é possível perceber, o caráter de avaliação como medida, a partir dos níveis de classificação. Cabe destacar, que nessa perspectiva, o aluno é sempre avaliado em relação à ausência, negação dos conhecimentos validados no exame. Além disso, podemos notar a lógica de preparação para a escolarização que perpassa os cadernos.

Atentamos que a figura seguinte traz outro exemplo de atividade do caderno de atividades Pré-escola II, do segundo semestre de 2013. Ao os comparamos com outras versões do caderno de atividades, com os cadernos de férias da Educação Infantil, os cadernos pedagógicos do primeiro ano e as avaliações bimestrais também do primeiro ano, percebemos que seguem a mesma perspectiva: os exercícios são desconectados da realidade de muitas das crianças e seguem um modelo cartilhado, que do ponto de vista da pesquisa em educação são polêmicos.

Figura 8 – Exercício do Caderno de atividade – Pré-escola II



Fonte: Caderno de atividade Pré-escola II (2013.2)

Freire (1996) nos diz que *Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto* (p. 11). Igualmente, faz-se importante desenvolver com as crianças, práticas de estudo que estejam ligadas à realidade delas.

Os excertos retirados da apostila demonstraram que os exercícios de prontidão são usados para alfabetizar as crianças da Educação Infantil. Mas por que antecipar a alfabetização? Serpa (2012b), ao discorrer sobre a perspectiva de Educação Infantil defendida na década de 70, alerta-nos que:

> A ideia de uma educação "compensatória" defendida pelo MEC na década de 70 – no período da ditadura militar, é preciso lembrar – fundamentava-se no pressuposto de que as crianças das classes populares sofriam uma "privação cultural", ou seja, como não partilhavam da "cultura da elite" – tantas vezes apenas uma mímica da cultura européia, expressão do desejo de ser o outro – não eram reconhecidos como sujeitos de cultura. Já nesse período a pré-escola surge como a grande solução para a repetência e evasão (...) (p.4)

Como vemos as propostas da SME-RJ para a Educação Infantil não trazem nenhuma novidade. O que há é a volta da educação compensatória com uma nova roupagem: se antes a preocupação com o fracasso escolar era voltada para a reprovação e a evasão, agora, o que vemos é uma preocupação com o baixo IDEB.

Na medida em que retorna o paradigma da Educação Infantil compensatória, estas propostas pressupõem que os alunos das classes populares estão alocados no lugar da ausência, sem educação e sem cultura. Assim, investem desde a primeira infância em ações que "supostamente" irão garantir uma "base" para a futura vida escolar das crianças.

Do ponto de vista dessas políticas, pouco importa se para isso é preciso voltar às práticas mecanicistas de apostilamento na Educação Infantil, voltados

aos exercícios com ênfase no letramento em língua portuguesa e matemática, *empobrecendo a função docente* (NASCIMENTO, 2012).

Com relação aos documentos analisados, inferimos uma continuidade da política de avaliação externa que foi adotada, na medida em que se propõe um controle parcial do currículo (Caderno de atividades e orientações curriculares).

Vale destacar, ainda, que os conteúdos providos pelo material apostilado propõem, de maneira geral, exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores e partes do corpo como os mesmos modelos preparatórios da década de 70 e 80, como aponta Nascimento (2012).

Trata-se, portanto, de um entendimento restrito da Educação Infantil: ora é entendida do ponto de vista do cuidado, da guarda, da higiene, da alimentação e dos cuidados físicos das crianças, no caso da creche; ora é compreendido como preparação para o Ensino Fundamental, no caso da pré-escola, o que supostamente contribuiria com o aumento da eficiência e a produtividade dos níveis posteriores.

Pensamos não ser objetivo final da Educação Infantil a assimilação de um conteúdo escolar descontextualizado. Desse modo, não consideramos possível uma consolidação da Educação Infantil, enquanto as suas especificidades, no diálogo com o Ensino Fundamental, tal qual ele tem se dado, de modo que o Ensino Fundamental sobrepõe sua concepção de conhecimento escolar. Também estamos longe de achar que a negação recíproca entre Educação Infantil e Ensino Fundamental seja profícua para nenhum dos dois níveis de ensino. Entretanto, pensamos que não podemos continuar entendendo a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. No que tange essa questão, o documento das DCNEI (2010) explicita que a proposta curricular da Educação Infantil deve ser:

> conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º).

Portanto, é importante salientar que os currículos para a Educação Infantil não deveriam assumir um caráter prescritivo e reducionista, fragmentados em áreas do conhecimento, mas poderiam ser concebidos, como apontam as Diretrizes. No próximo capítulo, trazemos algumas notas sobre o campo, no que diz respeito às escolas, aos sujeitos entrevistados e à minha experiência.

Capítulo 4 - Notas sobre o campo: dos sujeitos, das escolas

O primeiro contato com as professoras e gestoras foi feito por telefone[28] e efetivou-se de forma receptiva. Nesse momento, fez-se necessário uma breve apresentação da pesquisa, e o porquê delas terem sido selecionadas para a conversa. Das cinco entrevistas, quatro foram realizadas nas unidades escolares e uma delas, realizamos em uma praça pública, próxima à creche.

A entrevistada Márcia foi-nos bastante atenciosa ao nos receber na escola. Ela falou-nos do quadro de funcionários, como organiza a rotina da escola, além de ter mostrado as dependências do CIEP. Ela concedeu-nos seu depoimento na escola e mediou o contato com a entrevistada Maria, que na ocasião, estava atuando como professora da pré-escola. Durante a visita, nas turmas de terceiro ano, percebemos a tensão e os conflitos provocados pelas avaliações externas, pois uma das professoras regente comentou conosco que as crianças estavam ansiosas e algumas até choraram com "medo" da próxima prova[29]. Quando já despedíamos para ir embora, a diretora recebeu dois aplicadores da Prova Rio que tinham ido entregar os exames[30].

A entrevistada Camila, apesar de ter sido sucinta, atendeu-nos muito bem pelo telefone para combinarmos o horário da entrevista. No dia seguinte, estávamos na porta da creche, 30 minutos antes do horário combinado, a espera da diretora. Às 8 horas, a hora marcada para a entrevista, chegou a adjunta, solícita, mas a princípio sem saber muito do que se tratava a pesquisa. Novamente, sentimos a necessidade de explicar o objeto de estudo, somada

---

[28] Conseguimos o contato dessas pessoas, por meio de colegas que trabalham na rede municipal, que nos ajudaram a encontrar as professoras, gestoras e a agente de Educação Infantil que se dispusessem a colaborar com esta pesquisa.

[29] No dia seguinte a minha ida a escola, eles fariam a Prova Rio.

[30] Numa rápida conversa conosco, eles comentaram "Vamos ver como eles se saem dessa vez, na outra prova eles não sabiam o que era excremento (risos)" Então a gestora comentou que também não havia cabimento uma palavra descontextualizada como aquela, numa avaliação padronizada. Nesse momento, fiquei instigada para saber a formação daquelas pessoas e acabei por perguntar se eles eram professores. Como já era esperado, os dois responderam "Somos terceirizados".

ao interesse dela poder contribuir conosco. Depois da entrevista, ela lembrou que uma das agentes de Educação Infantil[31] também poderia contribuir com nosso trabalho, já que ela havia participado da aplicação do ASQ-3. Na sequência, entramos em contato com a entrevistada Taís, que aceitou participar da entrevista[32].

Ao entrar em contato por telefone, a Caren recebeu-nos prontamente. Explicou-nos que é professora da Educação Infantil do município, mas que não estava mais trabalhando na creche onde participou da aplicação do ASQ-3. Como queríamos fazer a entrevista com uma professora e uma gestora da mesma unidade escolar, perguntamo-la se a diretora da atual escola onde ela trabalha não aceitaria participar da pesquisa. Ela respondeu-nos que não, mas que a diretora de sua antiga escola aceitaria participar. Perguntei-a se me encontraria na creche de origem, assim faríamos as entrevistas com as duas, no mesmo dia. Como ela sabe que a creche fica localizada no morro do Juramento, favela de bastante conflito envolvendo o tráfico de drogas da zona norte do Rio de Janeiro, sugeriu-nos de nos encontrar no mercado próximo à comunidade, com o intuito de não subirmos só. Quando chegamos lá, encontramos a creche fechada e uma avó também esperando para falar com a diretora, sobre a matrícula de sua neta[33]. Já eram quase 9h30mim da manhã, e a diretora ainda não tinha chegado. Aguardamos até às 10h, no entanto, a diretora não compareceu. Decidimos ir embora. No caminho paramos em uma praça, onde realizamos a entrevista com a professora. Depois disso, por conta de uma operação da Polícia Militar no morro do Juramento[34], no dia seguinte

[31] Antigo cargo de agente auxiliar de creche.

[32] Como ela mora perto da escola, esperei um pouco e consegui realizar a entrevista nesse mesmo dia.

[33] Enquanto esperávamos a G3, uma senhora conversava conosco sobre a questão da falta de vagas e que ela entendia que a creche deveria dar preferência aos responsáveis que trabalham, demonstrando assim, que por maior que tenha sido a expansão do número de vagas na pré-escola, isso ainda não ocorreu na creche como demonstra a pesquisa de Kramer, Corsino (2011). Além disso, podemos notar como é distante a ideia de creche como direito da criança à educação, e, por conseguinte, o que ainda está arraigado, é a ideia de creche como depósito de crianças, concepção assistencialista da educação.

[34]Disponível em: http://oglobo.globo.com/rio/operacao-da-policia-militar-no-morro-do-juramento-tem-seis-mortos-11495346 Acessado em 4/02/14, às 9:30h.

da nossa visita ao campo, decidimos não voltar para realizar entrevista com essa diretora.

O material resultante das entrevistas contém muitas questões interessantes a serem destacadas. Antes de apresentarmos os dados obtidos, consideramos importante trazer algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa, assim como caracterizar as unidades escolares visitadas. No quadro a seguir, apresentamos a formação, situação funcional e tempo de atuação no magistério das pessoas que foram entrevistadas.

Quadro 6 – Escola, formação, tempo de magistério e situação funcional dos sujeitos da pesquisa

Educadora / Gestora	Escola	Formação	Tempo no magistério	Situação funcional
Maria	Escola Municipal	Pedagogia	11 anos	Professora II /dupla regência na E.I.
Taís	Creche Municipal I	Ensino Médio com complementação normal	10 anos	Agente de Educação Infantil
Caren	Creche Municipal II	História	18 anos	Professora de Educação Infantil
Márcia	Escola Municipal	Pedagogia	23 anos	Diretora geral
Camila	Creche Municipal I	Educação Física	13 anos	Diretora adjunta

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber que das cinco entrevistadas, só duas tiveram formação em pedagogia, e as outras fizeram o curso normal. No tocante ao tempo no magistério, nota-se que todas têm ao menos dez anos de experiência. Com relação à situação funcional, destacamos que duas são professoras da Educação Infantil, uma agente de Educação Infantil e duas exercem o cargo de direção, sendo uma diretora geral e outra adjunta.

Quadro 7 – Caracterização da Escola Municipal com relação ao atendimento e aos funcionários

CRE	**8ª**
Atendimento	Educação Infantil, 1° segmento do Ensino Fundamental e Classe de educação especial.
Turnos	Manhã e tarde
Número de turmas	17 (sendo um da creche, três da pré-escola, oito do 1° ao 5° ano e cinco classes de educação especial).
Número de alunos	314
Número de professores	27 (um PEI[35], seis P1[36] e 20 P2[37])
Número de agentes de Educação Infantil	2 (regime de concurso)
Número de funcionários da limpeza	6 (cinco COMLURB e um regime de concurso)
Número de merendeira	9
Número de inspetor	1 (regime de concurso)
Número de secretário escolar	2 (regime de concurso)
Número de agente educador	1 (regime de concurso)
Número de agente administrativo	1 (regime de concurso)
Número de diretoras	3 (uma geral e duas adjuntas)

Fonte: dados da pesquisa.

[35] PEI - Professor de Educação Infantil - criado pela Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010 - para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil.

[36] P I - Professor de Ensino Fundamental - para o exercício de atividades docentes em turmas do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental. Aqueles habilitados nas disciplinas de Educação Física, Língua Estrangeira e Educação Artística podem atuar, mediante opção, em turmas de Educação Infantil ao quinto ano.

[37] P II - Professor de Ensino Fundamental - para o exercício de atividades docentes em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Caracterização da Creche Municipal I com relação ao atendimento e aos funcionários

CRE	**7ª**
Turnos	Integral
Número de turmas	6 (duas de Berçário / duas de Maternal I/ duas de Maternal II)
Número de alunos	126
Número de professores	4 (PEI) e 1 (P1).
Número de agentes de Educação Infantil	18 (regime de concurso)
Número de funcionários da limpeza	2 (regime de contrato)
Número de Diretoras	2 (geral e adjunta)
Número de merendeiras	2 (regime de contrato)
Número de lactaristas	2 (regime de contrato)

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 9 – Caracterização da Creche Municipal II com relação ao atendimento e aos funcionários

CRE	**5ª**
Atendimento	Educação Infantil (creche)
Turno	Integral
Número de turmas	6 (2 turmas de Berçário, 2 de Maternal I e 2 de Maternal II)
Número de alunos	150
Número de professores	3 (PEI)
Número de agentes de Educação Infantil	16 (regime de concurso e de contrato)
Número de funcionários da limpeza	2 (regime de contrato)
Número de merendeiras	3 (regime de concurso)
Número de porteiros	2 (regime de contrato)
Número de diretoras	2 (geral e adjunta)

Fonte: dados da pesquisa**.**

Como mostram os quadros 7, 8 e 9, as escolas visitadas pertencem a diferentes regiões do município do Rio de Janeiro. A escola Municipal pertence à 8ª CRE e localiza-se na Vila Vintém, bairro da Zona Oeste. A Creche Municipal I pertence a 7ª CRE, mas também está situada na Zona Oeste do

Rio. Já a Creche Municipal II, está localizada na Zona Norte e pertence a 5ª CRE.

Apesar das três unidades escolares estarem situadas em bairros de classe média baixa, o contexto socioeconômico e cultural de cada uma é singular. A questão da violência apareceu especialmente na fala da diretora da Escola Municipal:

> Eu já fiz prova Brasil com helicóptero passando por aqui... porque você vê o helicóptero passar, tudo bem está lá nas alturas, mas você vê um policial e conseguir enxergar o policial com uma arma, na janela da escola... não é um clima bom... não é um ambiente pra fazer uma avaliação...você saber que a polícia ta aí dentro, que teu tio, teu pai, teu primo, teu amigo pode ta sendo morto... eu já tive aluno que já levou tiro de raspão, assim, as situações em que eu convivo, não são situações tranquilas, aí você é avaliado como uma escola que tá no centro [...] eu fico sensibilizada, mas eu vou pra minha casa e vivo outro mundo de noite, os meus problemas, que são pequenininhos em comparação aos problemas deles...que eles vão pra casa e convivem com o mesmo problema... (Márcia, diretora da Escola Municipal).

Como destaca Márcia, a violência se apresenta como um desafio na rotina escolar, pois funcionários, professores e, sobretudo, as crianças são afetas por esse contexto. Como é possível perceber, estas avaliações externas desconsideram as tensões e conflitos vividos nas escolas, e, ainda assim, insiste na classificação delas, como se fosse possível comparar realidades tão distintas, como coloca a diretora. Assim, como reflexo, acabam por provocar uma desqualificação das escolas que não alcançam os resultados estabelecidos. Para Freitas (2012) estes pressupostos fazem parte da proposta neoliberal de educação:

> Igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as

> “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (p.383).

Ao observarmos os quadros que caracterizam o contexto das escolas, chama atenção a diferença entre a Escola Municipal, que conta com professores para todas as turmas em comparação às duas creches, que ao contrário, atende alguns grupos com agentes de Educação Infantil.

Além disso, destaca-se também que enquanto o total de professores corresponde aos profissionais em regime de concurso, outros profissionais, como os da limpeza, merendeiras, lactaristas e porteiros, são delegados a regime de contrato.

4.1 Das entrevistas

Como explicamos no capítulo introdutório, realizamos entrevistas com profissionais de três instituições educacionais que participaram da aplicação do ASQ-3, sendo duas creches e um CIEP da rede municipal. As entrevistas semiestruturadas com duas gestoras, duas professoras e uma agente de Educação Infantil proporcionaram algumas reflexões sobre a temática que serão apresentadas a seguir.

4.1.1 Organização da avaliação nas escolas

A primeira questão que se destaca nas entrevistas, diz respeito ao instrumento de avaliação mais utilizado pelas escolas. As cinco entrevistadas afirmam que o relatório é o instrumento mais utilizado no processo de avaliação das crianças. Contudo, as educadoras evidenciam quatro entendimentos distintos com relação aos usos e funções do relatório, conforme o Quadro 10 apresenta:

Quadro 10 – Instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas

Entrevistadas	Instrumentos de avaliação	Objetivos	Quem é avaliado
Márcia (E.M.)	i) Relatório; ii) Documento de avaliação coletiva.	i) Prestar conta do trabalho realizado; ii) Avaliar o trabalho da escola.	i) crianças; ii) Grupo (funcionários).
Maria (E.M.)	Relatório, observações e registros diários.	Acompanhamento das crianças	Crianças
Camila (C.M 1)	i) Relatório individual e coletivo, ASQ-3; ii) avaliação coletiva e auto-avaliação.	i) Avaliar o desenvolvimento infantil e comunicação com os responsáveis; ii) Avaliar o trabalho do grupo.	i) Crianças; ii) Funcionários.
Taís (C.M 1)	i) Relatório individual e coletivo, ASQ-3; ii) Avaliação coletiva.	i) Avaliar o desenvolvimento infantil; ii) Avaliação coletiva.	i) Crianças; ii) Funcionários.
Caren (C.M.2)	i) Relatório; ii) Registros da equipe gestora.	i) Acompanhamento das crianças; ii) Avaliar o trabalho realizado.	i) Crianças e a própria professora; ii) Professoras e agentes de Educação Infantil.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, o Quadro 10 demonstra que a avaliação praticada nessas escolas apresenta cinco finalidades: (1) avaliar a aprendizagem das crianças; (2) avaliar o trabalho realizado na escola de forma coletiva; (3) refletir sobre a prática pedagógica; (4) comunicar os responsáveis sobre o acompanhamento das crianças e; (5) avaliar o trabalho das professoras e agentes auxiliares. O último caso fica evidente na fala da professora da Creche Municipal II diante da pergunta “Além das crianças, outros sujeitos são avaliados nessa instituição”?

> Só avaliação com a coordenadora ou com a professora articuladora, é que os professores e os agentes de Educação Infantil são avaliados também [...] Ela faz normalmente de dois em dois meses e de acordo com os registros delas mesmo, o

> que elas querem, o que foi proposto e o que foi alcançado até então (Caren, professora da Creche Municipal II).

De acordo com Saul (2010), este modelo de avaliação pode ser considerado conservador e autoritário, pois mantém uma hierarquia social. Neste sentido, *o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor* (p. 54), e neste caso, as professoras e agentes de Educação Infantil,

> são meros informantes que servem aos propósitos de uma avaliação cujas, decisões sobre *o que avaliar*, que *critérios utilizar* são exclusivamente do domínio dos avaliadores. (...) os agentes da ação educacional continuam espoliados, à mercê de uma prática conservadora e autoritária que os coloca na exata posição de objetos diante de sujeitos *todo-poderosos.* É em nome de um saber competente que os avaliadores investem-se do poder realizando atividades que, na grande maioria dos casos, servem a propósitos exclusivamente formais, fazendo parte de uma rotina dos órgãos ou agências que decidem os rumos dos programas educacionais (p. 54).

Esta modalidade de avaliação tem ganhado lugar central nas discussões no campo da avaliação, devido à intensificação da lógica da produtividade na área educacional. Quanto a isso, Apple *apud* Afonso (2009) afirma que há *uma enorme pressão para ter totalmente especificados de antemão e rigorosamente controlados tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e a responsabilidade* (p. 33). Deste modo, podemos perceber esse movimento na fala da Caren (Creche Municipal II), destacada anteriormente, quando são submetidas à avaliação da gestão.

Por fim, ainda em relação a finalidade da avaliação, Fernandes e Freitas (2007) destacam que *há ainda a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes* (p.16). Este objetivo aparece na fala da Camila (Creche Municipal I), quando ela comenta os cadernos de anotações diárias e o relatório:

> cada turma tem um caderno de observações diária, até pra facilitar na hora do relatório, as meninas vão escrevendo se teve uma atividade interessante, o que foi observado, o que chamou atenção em um aluno, ou então no grupo inteiro e ao longo do ano elas tem esse caderno que fica na sala [...] até pra não ficar perdido e quando chegar esse relatório formal, onde vai ser passado uma reunião para os pais e tudo, elas já terem mais facilidade pra escrever (Camila, adjunta da Creche Municipal I).

Assim, o caderno de anotações é utilizado para a construção do relatório, que além de registrar o acompanhamento das crianças, também cumpre a função de comunicar os responsáveis sobre o processo educativo dos seus filhos.

Em relação aos dados obtidos na primeira questão da entrevista – Como é organizado o processo de avaliação das crianças e quais os instrumentos? – foi revelado que de acordo com a concepção de avaliação adotada, o relatório foi entendido pelo conjunto das entrevistadas a partir de quatro concepções distintas: 1) instrumento que tem como finalidade prestar conta do trabalho realizado; 2) instrumento que serve para avaliar numa perspectiva mais democrática, de acompanhamento dos alunos e avaliação das práticas pedagógicas; 3) instrumento de cunho classificatório e; 4) instrumento ora é entendido dentro de uma visão mais democrática, ora é entendido como medida e classificação.

Conforme explicitamos, o primeiro entendimento que apareceu diz respeito ao relatório como um instrumento burocrático. Quando foi perguntado como era o processo de avaliação das crianças na instituição, Márcia (Escola Municipal) afirma que é feito por meio do relatório, entretanto, faz uma análise que a avaliação praticada na escola ainda deixa a desejar:

> A avaliação da EI, no meu entender aqui na escola ainda ta muito precária. A gente já teve vários instrumentos e hoje por conta da escola 3.0, a avaliação é um relatório que o professor faz sobre o aluno [...] A gente elenca alguns pontos para o professor abordar, mas assim, eu ainda acho muito fraco. Agora a gente fica ainda muito presa a mais uma burocracia, mais um instrumento para o professor preencher além da escola 3.0, aí a gente ainda não conseguiu chegar num

> consenso devido a falta de tempo do professor de preparar um instrumento, que o professor da EI não tem... aí a gente ainda está tentando achar um caminho. Hoje na minha gestão, já é o quarto grupo de Educação Infantil que a gente tem [...] cada hora é um grupo diferente de professores, então a gente não consegue amarrar um trabalho que os professores construam [...] e aí pra facilitar e a gente se organizar melhor, a gente utiliza esse [...] que aí é esse relatório que vai ser posto no 3.0[38] (Márcia, diretora da Escola Municipal).

Como é possível notar a falta de tempo para atividades extraclasse e a rotatividade de professores da Educação Infantil na escola se apresenta como um desafio na construção de um instrumento de avaliação relevante. Ao se referir ao instrumento utilizado, fica evidente a finalidade que o documento assume em prestar conta do trabalho realizado para a SME-RJ.

Neste caso, o relatório se constitui em um documento burocrático que não se insere durante o processo de aprendizagem. É elaborado para cumprir as exigências de outras esferas e não para subsidiar o trabalho docente. Como contraponto, Fernandes e Freitas (2007) afirmam que *a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito* (p.6).

Com relação à segunda compreensão, apenas uma entende o relatório como um subsídio para uma avaliação mais democrática, que foge a avaliação como medida.

> às vezes você está desenvolvendo um projeto que você vê que não está despertando interesse, que não partiu da criança que não tem nada a ver com a realidade dela, que não ta promovendo o desenvolvimento, aí você muda. Às vezes, você ta fazendo alguma coisa e descobriu um outro interesse do grupo e aí você acaba agregando aquilo pro seu projeto pra sua parte pedagógica ou às vezes você ta fazendo um trabalho e que ta dando resultado e aí você quer dar continuidade, então a avaliação cotidiana ela permite mudar a prática da gente sim (Caren, professora da Creche Municipal II).

[38] Refere-se a plataforma, onde as notas dos alunos e relatórios dos alunos são inseridas. Qualquer um da SME-RJ pode ter acesso.

Neste fragmento, a professora relata que ao realizar o acompanhamento das crianças, também realiza uma reflexão sobre a própria prática e é influenciada pelo interesse das crianças. A respeito dessa concepção presente no discurso da professora, Qvortrup (1993), afirma que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade, na medida em que influenciam a prática docente.

Ao falar da perspectiva de sua prática avaliativa, Caren também demonstra o caráter dialógico na busca por uma proposta curricular relevante, mesmo para as crianças tão pequenas, como defende Freire (1987):

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (p. 116).

Um terceiro entendimento é revelado na fala da agente de Educação Infantil da Creche Municipal I. Cabe ressaltar que ao falar de como a avaliação era feita, ela não conseguiu desvincular a avaliação proposta pelo ASQ-3:

> Tinha muita coisa parecida, assim no início do ano a gente recebe o material os objetivos que precisam ser alcançados de zero a tantos anos tem que saber fazer isso [...] olha, determinada criança não ta acompanhando o grupo, ela não ta se desenvolvendo, a gente faz esse tipo de avaliação já, não tão assim, formal como o ASQ-3, mas a gente faz avaliação e muito bem feita, a gente consegue perceber as dificuldades das crianças, os nosso avanços, dentro do nosso dia a dia, com a nossa avaliação que é diária (Taís, agente de Educação Infantil Creche Municipal I).

Nesta creche o relatório é feito tendo em vista o padrão de desenvolvimento infantil que permeia o ASQ-3. Deste modo, é importante destacar, que com as tensões e dificuldades que se apresentam à escola, a prática avaliativa parece estar sendo compreendida como um processo de

classificação. Assim, esta avaliação acaba servindo a uma lógica excludente, pois se baseia na “homogeneidade inexistente” e invisibiliza a “heterogeneidade real” (ESTEBAN, 1999). Ainda com relação a esta questão, encontramos uma quarta compreensão acerca do relatório:

> é importante observar a dificuldade da gente rotular na Educação Infantil, eles são muito pequenos [...] o que nós vamos falar de uma criança de seis meses né, como comparar ela com outra, o que a gente ta esperando de um bebê de seis meses, as diferenças e a importância da gente não tentar criar rótulos nessa faixa etária [...] isso basicamente que norteou a gente, apesar da gente ter feito o ASQ mesmo sem ter o compromisso de aplicá-lo mas porque as professoras, vêm de uma escola particular que mesmo na Educação Infantil já tem uma avaliação [...] apesar da avaliação na Educação Infantil a gente não poder só usar o ASQ como forma de avaliação, mas eu acabo gostando dessa parte que você tem um respaldo pra você ir seguindo... o que você vai falar no relatório? Se a gente deixar muito aberto, cada uma vai falar sobre umas questões, a outra não vai falar [...] você aplicar alguma coisa assim, eu acho importante né, a minha formação é de Educação física, então eu acho esses testes psicomotores muito bacana nessa faixa etária que a gente atende de 6 meses a três anos, eu acho que é importante, que é válido (Camila, adjunta da Creche Municipal I).

Curiosamente, a princípio Camila reconhece as especificidades dessa faixa etária, ressaltando a importância do relatório não ter um caráter de classificação. No entanto, em seguida declara que acha o ASQ-3 interessante, mesmo sendo uma proposta antagônica a que ela defende no início. Assim, percebemos um quarto entendimento da avaliação: Ao mesmo tempo em que o relatório é entendido dentro de uma lógica mais inclusiva, quando aborda que não dá pra classificar e comparar as crianças, ao dizer que a proposta do ASQ-3 é interessante, ela também defende a lógica da classificação, que permeia essa escala. Deste modo, afirmamos que a escolha do relatório não é suficiente para definir uma avaliação numa perspectiva emancipatória, mas as concepções de avaliação e de educação.

A formação em Educação Física, a expectativa de uma avaliação na Educação Infantil por parte das professoras, oriundas da escola particular e o

subsídio para escrever o relatório foram os motivos apontados por ela, que tornam o teste norte-americano importante. Desta forma, entendemos que o ASQ-3 parece ter sido legitimado pela gestora, pois como ela nos diz, o documento foi utilizado em 2013 mesmo não tendo sido uma exigência da Secretaria.

A exemplo de como foi utilizado o ASQ-3 nesta creche, encontra-se disponível no apêndice os documentos *Instrumento de avaliação das turmas proposto pela Creche Municipal I* às suas professoras e *Objetivos a serem desenvolvidos por agrupamento etário na Creche Municipal I*. Esses documentos foram disponibilizados durante a entrevista na Creche Municipal I. O primeiro trata da avaliação que foi realizada no 2° bimestre de 2013. Neste, já é possível notar uma preocupação com relação aos objetivos do ASQ-3 e as áreas de conhecimento previstas nas Orientações Curriculares do município. Com relação ao segundo, cabe destacar que são as mesmas habilidades avaliadas pela escala do ASQ-3, o que podemos concluir que nesta creche, os efeitos derivados da aplicação do teste parece não ter influenciado apenas as práticas avaliativas, mas também as curriculares. A pesquisa de Neves (2012) sobre avaliação na Educação Infantil aponta para essa questão, ao alertar que:

> O ASQ-3 pode vir a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser “ensinado” e “aprendido” em nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta. Haveria então um estreitamento das experiências possíveis na Educação Infantil em função de uma “estimulação” e “treinamento” de habilidades parciais (p. 3).

Assim, a partir dos depoimentos coletados na pesquisa, inferimos que o apontamento de Neves (2012) se confirma no caso da Creche Municipal I, o que não parece se confirmar nas outras escolas.

4.1.2 Participação no ASQ-3

Neste tópico, queremos chamar atenção às questões pertinentes à participação das escolas no ASQ-3. No geral, adiantamos que das três unidades escolares que visitamos, a Creche Municipal I parece ter sido mais afeta por esta política, no que se refere à prática avaliativa e a proposta curricular. Apesar disso, mesmo tendo como referência para as ações educativas, as habilidades avaliadas pelo ASQ-3, nas entrelinhas, foi possível perceber, algumas limitações apontadas pelos sujeitos com relação a aplicação do ASQ-3. As outras, tanto a Caren (Creche Municipal II) como a Márcia e a Maria (Escola Municipal), afirmam desconsiderar o ASQ-3 como proposta avaliativa ou curricular. Desta forma, tomamos como mote para discussão, o trecho abaixo:

> eu podia pegar e marcar tudo bem, ótimo sempre, sempre, às vezes, eu poderia até fazer isso, mas e o trabalho, e as crianças quando saíssem daqui? Então assim, eu particularmente me preocupei em realizar e ver o que as crianças estavam precisando realmente (Taís, agente de Educação Infantil da Creche Municipal I).

Como podemos notar, Taís expressou uma preocupação em realizar o teste da forma “correta”, demonstrando assim, acreditar que o questionário é capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a formação das crianças.

Depois, com a continuidade da entrevista realizada com a Taís (agente de Educação Infantil da Creche Municipal I), o que aparece é uma legitimação do teste norte-americano, e, por conseguinte, uma subordinação das práticas avaliativas e curriculares às habilidades validadas pelo ASQ-3, como evidencia as falas a seguir:

> Foi difícil quando chegou, porque era assim, uma coisa nova, a gente não tinha muito tempo pra fazer porque é tudo muito corrido, mas ajudou muito pra gente perceber o que a gente poderia melhorar, por exemplo, no berçário, a gente sabe que os objetivos do berçário, não são grandes objetivos, mas tipo, movimento...tem certos movimentos que as crianças tinham

> que fazer e as crianças não faziam...ou que a gente não percebia, mas com ASQ a gente pensou “temos que trabalhar mais nessa situação” (Taís, agente de Educação Infantil, Creche Municipal I).

Neste sentido, o teste ajudou a orientar o trabalho dessa educadora que adotou alguns de seus objetivos. Todavia, ela ressalta outro aspecto no trecho que segue:

> Tinha perguntas que as crianças faziam com o educador e quando outro educador ia perguntar a criança não fazia nada... isso assustava, ia colocar o que? O que a criança faz? O que a criança realmente não faz? A gente sabia que era uma pesquisa, que a creche poderia perder ponto... ou entrar como creche não modelo ou creche ruim [...] tentando fazer o melhor pra criança a gente nem pensava nas questões políticas né...se a creche ficaria negativa [...] (Taís, agente de Educação Infantil, Creche Municipal I).

Taís aponta uma limitação do instrumento. As crianças demonstraram diferentes reações diante da mesma questão. Mesmo contribuindo ao apresentar objetivos do desenvolvimento infantil que ela desconhecia, o teste não serve para avaliar a aprendizagem das mesmas. Para isso, a interação e os registros diários são mais relevantes.

Para, além disso, percebemos também que ela se sentiu avaliada pelo exame, na medida em que houve uma preocupação com a classificação da creche, o que também pode desvirtuar a ideia de avaliar o processo desenvolvimento das crianças como foco principal. Ela explica que:

> Pra mim, não faz falta, porque a gente já faz esse trabalho, a gente já percebe quando a criança ta necessitando de alguma coisa, ou aquele que ta precisando ser mais apertado um pouquinho, ou aquele que ta precisando ser mais trabalhado, a gente já faz isso aqui, então eu acho que não precisa vir uma pesquisa pra provar que a gente faz isso ou não faz entendeu? Então eu acho que a gente já faz um trabalho e muito bem feito, não precisa de pesquisa nenhuma, até porque só tem resultado, não acrescenta em nada “ah o resultado foi ótimo, maravilhoso”, então ta traz coisas pedagógicas, aumenta o

> nosso leque de oportunidades aqui, isso não acontece, então pra mim não acrescentou em nada, acrescentou assim, em algum conhecimento “ah eu não pensei nisso e agora eu vou trabalhar isso”, só por isso, porque em questões políticas... “ah então o berçário ta precisando trabalhar mais a parte motora, ah então eu vi que aquela creche ta necessitando... então vamos enviar blocos, brinquedos que a criança desenvolva” e na verdade isso não acontece, então pra mim, não é muito válido até porque ano passado a gente não fez a creche foi um sucesso, a gente ganhou prêmios, então você vê por esse lado (Tais, agente de Educação Infantil, Creche Municipal I).

Ou seja, em outras palavras, mesmo apontando pequenas contribuições, Taís acaba chegando a outro limite do teste, pois o desdobramento do ASQ-3 não resultou em melhorias estruturais ou na formação docente. Em relação a isto, chamo atenção, por exemplo, para a Questão 6 – Resolução de problemas presente no questionário para as crianças de 42 meses: Caso não seja possível oferecer a criança roupas ou fantasias, observe apenas se ela brinca fazendo de conta ser outra pessoa, um animal ou personagem (RIO DE JANEIRO, 2010, p.28).

O ASQ-3 se propõe melhorar a qualidade da Educação oferecida, mas não considera a questão da falta de material/estrutura da escola explicitado na questão anterior, assim como não leva em consideração a falta de funcionários em regime de concurso. A formação inicial e continuada que muito interferi no desenvolvimento das crianças como já indicavam as pesquisa de Nascimento (2012) e Scramingnon (2011) também é ignorada pelo teste. Outras questões também não podem ser resolvidas como a precarização do trabalho docente, os baixos salários, a desvalorização do magistério e a privatização da educação pública, contratando empresas que terceirizam os funcionários, além da parceria feita com o Instituto para a tradução e adaptação do asq-3.

Já na Creche Municipal II, quando foi questionada sobre a relevância do ASQ-3 para o trabalho da creche, Caren afirma que *não significou nada. Não mudou nada, não teve nenhuma reavaliação do processo pedagógico, do que tava sendo trabalhado. A gente só fez porque tinha que fazer mesmo* (Creche Municipal II). Para a professora o ASQ-3 se mostrou um instrumento sem relevância para a prática escolar. Não serviu para avaliar a aprendizagem das

crianças, orientar o trabalho docente ou como subsídio para melhorias da escola. Podemos assim apontar certa resistência por parte da professora que tece críticas a respeito do instrumento.

Do mesmo modo, percebemos também uma resistência na entrevista da Márcia, ao falar que ela entende o teste como irrelevante para pensar as práticas pedagógicas:

> eles apresentaram os resultados da rede, por CRE e não chegaram na escola não, mas assim, sinceramente, não teve nenhum impacto pra mim, eu achei o material desnecessário, um gasto desnecessário porque não chegou a impactar a escola, não foi um documento que a gente acreditasse [...] eu sei que algumas creches utilizaram esse documento como base para planejamento do ano seguinte, eles utilizaram todas aquelas competências e observações e fizeram todo o planejamento voltado pra isso. No nosso caso não houve essa preocupação, tem coisas relevantes como tem coisas irrelevantes ali, então eu parto do principio como o meu aluno é hoje aqui na Vila Vintém? (Márcia, diretora da Escola Municipal).

Diferente da Camila (adjunta da Creche Municipal I), Márcia afirma que os objetivos validados pelo teste, não influenciaram nesta escola, para o planejamento anual da Educação Infantil. Quando foi perguntado o que foi feito com os resultados do ASQ-3, Márcia desabafa algumas tensões e conflitos vividos na escola, por ter apresentado resultado insatisfatório nas outras avaliações externas:

> Tirando esse, que compararam as escolas, ninguém tocou mais no assunto, morreu... isso que dá aflição na gente, a gente faz um documento, tudo bem, a gente sabe que não foi satisfatório, mas houve algum feed back... em 2012 não houve...o que aconteceu esse ano, a gente entrou com plano de melhorias, na rede tem várias avaliações externas, Alfabetiza Rio, Prova Rio [...] aí esse ano chegou a prova ANA do governo Federal é Avaliação Nacional de Alfabetização [...] Aí a Secretária de Educação faz um ranking das escolas, das avaliações, e aí, as piores escolas de cada CRE são selecionadas pra criar um plano pra melhorar o desempenho. Na nossa CRE, foram onze escolas selecionadas, três ficaram nas três piores do 1° ano, três do 4° e 3° ano e as outras do 7°

> e 9° ano. A gente foi avaliado com a nota ruim, realmente a gente não teve um bom desempenho... nós ficamos classificados como piores com relação ao 1° ano [...] E na prova diagnóstica que tem no 1° ano, logo no primeiro bimestre, as crianças também não se deram bem, aí uma das observações foi que a Educação Infantil não preparou as crianças para ingressarem no 1° ano de uma forma melhor (Márcia, diretora da Escola Municipal).

Com todas as avaliações externas que incidem sobre a escola, Márcia precisa lidar com as pressões advindas da classificação de pior escola da região. Afonso (2009), *alerta que sejam ou não divulgadas publicamente informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, este modelo de responsabilização fará sempre recair sobre os/as professores/as e gestores a justificação desses mesmos resultados* (p.46). Nesse contexto, Márcia precisou criar um plano estratégico de controle organizacional para garantir a qualidade da escola de acordo com os padrões estabelecidos nas avaliações externas.

Durante as entrevistas, não foi mencionado nenhuma estratégia de formação continuada implementada pela SME-RJ para os profissionais que atuam na Educação Infantil. No entanto, a fala da Taís (Creche Municipal I), revela um treinamento que abrangeu as diretoras da rede, ao comentar a participação da escola no ASQ-3:

> Olha o treinamento eu não lembro muito [...] se eu não me engano a diretora participou do treinamento, aí ela chamou o grupo...orientou nas perguntas, teve um DVD [...] e parece que tinha um manual também pra gente ta olhando, mas eu fiquei assim, um pouco assustada, eu nunca tinha feito aquilo (Taís, agente de Educação Infantil da Creche Municipal I).

Quanto a isso, cabe ressaltar o caráter de preparação para aplicação do ASQ-3, transferindo o foco para os testes e não para formação na perspectiva crítica e reflexiva sobre a prática docente. Desta forma, Gómez (2007) alerta para o risco de o profissional acabar aceitando:

> as situações como dadas, do mesmo modo que aceita da definição externa das metas de sua intervenção. (...) Assim colocada a racionalidade prática como uma racionalidade instrumental ou técnica, é fácil estabelecer em teoria os papéis e competências que o profissional deve desenvolver (p. 357).

É imprescindível, portanto, enfatizar que nesse contexto, a atividade dos profissionais da Educação Infantil, é reduzida a mera atividade instrumental, dirigida a aplicação do teste. Assim, a atividade dos professores eminentemente subjetiva, dar lugar às atividades de execução das políticas.

4.1.3 Cadernos de atividades

A questão sobre os cadernos, não estava prevista a princípio, mas que surgiu durante as duas primeiras entrevistas e acrescentada ao roteiro. Entretanto, quando foi perguntado sobre os cadernos de atividades enviados pelo nível central da Secretaria às turmas de Pré-escola, três das entrevistadas demonstraram desconhecimento do material, porque elas atuam no segmento da creche. Assim, as considerações sobre esta questão vão se referir à fala da gestora e da professora da Escola Municipal.

> Os cadernos de atividades chegaram [...] Assim... é um outro universo diferente da nossa escola... os livros são legais, os que são da Primeira Biblioteca, mas assim, os exercícios, não são para uma turma de E.I., são muito sistematizados, daria para trabalhar aquele conteúdo, fazendo uma brincadeira na rodinha... mas até para o primeiro ano são atividades muito frias. Porque o grande questionamento nosso, é a nossa criança sair da E.I. e ter que estudar lá em cima, porque de 1° ao 5° ano é todo lá em cima, mas a ideia que eles tem é essa “depois que a gente sobe a rampa tem que estudar e acaba a brincadeira”, mas lá também tem que brincar... então eu acho que a forma dos exercícios, tira a espontaneidade da criança e dela criar em cima daquilo, criar nas brincadeiras (Márcia, diretora da Escola Municipal).

A fala da diretora reforça o caráter mecanicista dos cadernos de atividades, à maneira da concepção *bancária* (FREIRE, 2011), impondo um modelo de conhecimento engessado e descontextualizado.

> Eu não gosto. Nem pra Educação Infantil, nem pra outras séries, porque no Ensino Fundamental, nós ficamos presas ao caderno pedagógico, eu acho que tira a autonomia do professor [...] Na Educação Infantil, esbarra nisso [...] vem trabalhando, como se a criança já tivesse no primeiro ano e tem crianças que apesar de estarem com cinco anos é a primeira vez que ela está na escola e aí você não sabe se ela tem aquele conhecimento anterior e você tem que trabalhar, olha como ele é... ele vem sempre assim, no início bem fácil... conteúdos que eu acho pertinentes pra eles saberem, mas lá atrás você vai perceber, olha só, "complete o título da história do livro com a palavra que está faltando"... “Escreva uma frase com a palavra pirata" (Maria, professora da Escola Municipal).

Como vemos no trecho destacado, a professora critica o material, pois este limita o processo de criação do educador e das crianças, e neste sentido percebemos uma tentativa de reduzir o papel do professor a executores de propostas que eles se quer fazem parte da construção, restando a eles a função de implantar. Deste modo continua dizendo:

> Eles são Educação Infantil, alfabetização é com seis anos, no primeiro ano, eu acho assim que aluno tem que ir pro primeiro ano, estou falando como professora de primeiro ano a mais de seis anos, sim, conhecendo o alfabeto, alguns, já vão até no processo de aquisição da leitura e da escrita avançados, mas cobrar deles, uma frase com a palavra pirata, foge totalmente da realidade, se fosse assim: "crie coletivamente com a sua professora..." aí sim, você podia trabalhar com oralidade (Maria, professora da Escola Municipal).

Maria relata que estes cadernos, trazem uma antecipação à alfabetização, dentro de uma perspectiva que limita a participação do leitor, com seus exercícios prescritivos. Com relação às limitações deste material, trago para ampliar a discussão, dois episódios vividos por mim na escola onde trabalho como professoras da Educação Infantil.

Já era dezembro de 2013. A escola preparava-se para a festa de encerramento de final de ano e também para despedida do pré II. Isso mesmo, haveria uma singela formatura, com direito à beca, ao canudo, aos bolo e bolas. Durante os preparativos, as crianças foram até uma professora. Elas pareciam-nos entusiasmadas:

— Tia vai ter festa? Posso te ajudar?

E a professora regente, com sorriso e ao mesmo tempo seriedade responde aos alunos:

— Vai ter sim, mas vamos voltar à nossa atividade[39]!

Ao me aproximar de uma criança, logo ela veio mostrar o que estava fazendo, em seguida perguntei:

— E então Pedro, o que você fez aí?

— Ué tia, você não tá vendo? Azul, amarelo, vermelho... (apontando para as cores que ele pintou a margem da folha, mas depois de ter o pontilhado do número 2 muitas vezes na mesma folha) .

— Ah, claro. Você é esperto mesmo hein!

— Ah, isso eu já sei ah muito tempo.

E como as crianças gostam de chamar atenção, outra veio mostrar também:

— Aqui tia, o que eu fiz (mais uma folha com alguns desenhos e ao lado a escrita com pontilhado).

— O que?

— Dedo. (mas não era isso que ele tinha escrito no pontilhado, era unha).

Os relatos acima foram de um diálogo que presenciei em uma turma de pré-escola, no EDI no qual trabalho na rede municipal de ensino. Nesse dia, eu estava trabalhando no contra turno, devido à greve dos profissionais da educação. Encontrava-me na sala dessa colega, trabalhando com material reciclado para terminar de fazer os canudos da formatura. As crianças demonstravam-nos querer estar ali, ajudavam-nos, ou mesmo brincando com o

[39] Folhas de exercícios de português e matemática.

material que utilizávamos. Todavia, o intuito era que eles se sentassem para realizar as atividades com ênfase em língua portuguesa e matemática, semelhantes às propostas apresentadas pelos cadernos pedagógicos da prefeitura.

Assim, cabe refletir sobre as questões levantadas nas entrevistas sobre os efeitos de tais iniciativas no trabalho do professor e retomar a indagação apresentada no início deste trabalho: que Educação Infantil tem sido oferecida às crianças? A seguir, pretendemos responder a questão e trazemos uma síntese do que foi discutido no âmbito desta dissertação.

Considerações Finais

Diante das ideias apresentadas neste trabalho, desde a construção do objeto até a constituição dos resultados, reconhecemos o aspecto intrínseco e extrinsecamente ideológico (MINAYO, 2008) da pesquisa em Ciências Sociais.

Destaco que o lugar que ocupo (como professora da Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro) interferiu diretamente nas inquietações suscitadas pela pesquisa. Inquietações estas, que emergiram da minha experiência no Espaço de Desenvolvimento Infantil, como foi explicitado na apresentação desta dissertação.

No entanto, o tempo do curso de mestrado, foi um fator limitador, não permitindo uma aproximação maior das escolas, e, por conseguinte, das crianças. Surgindo assim novas questões: Diante da inserção da cultura do teste no contexto da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, como pensar os espaços de Educação Infantil como lugares de ampliação de experiências? É possível uma contra política?

A pesquisa aqui apresentada se propôs, em termos gerais, a compreender como as políticas de responsabilização e meritocracia se insere no contexto da Educação Infantil, a partir da tradução e aplicação do ASQ-3, da adoção de material apostilado para a Pré-escola e do Prêmio Anual de Qualidade. O trabalho pretendeu criar argumentos que revelassem as políticas em foco dentro do contexto das políticas do Estado Avaliador.

Para além disso, o estudo buscou fomentar o debate sobre as diferentes perspectivas que a Educação Infantil pode tomar frente a sua expansão no Brasil e sua relação com o Ensino Fundamental. Procurou compreender também, como essas políticas são percebidas por alguns profissionais da educação da rede municipal carioca e, por fim, entender de que maneiras os professores estão enxergando as interferências das políticas em suas práticas avaliativas.

Por meio da revisão bibliográfica desenvolvemos a capacidade comparativa e analítica (DESLANDES, 2010) em relação aos estudos sobre

avaliação na Educação Infantil. Esta estratégia metodológica nos aproximou do objeto de estudo, e permitiu entender os consensos e dilemas sobre o tema.

Também foi possível concluir que das pesquisas analisadas, alguns autores têm compreendido as políticas para a Educação Infantil dentro do contexto de internacionalização das políticas e que sofrem influências das orientações feitas no âmbito das organizações multilaterais.

Na maior parte das publicações, houve um reconhecimento de que a Educação Infantil tem assumido um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, sobretudo, depois da Emenda Constitucional n° 59/09, que institui a Pré-escola compulsória. No entanto, esta questão não apresenta consenso.

Enquanto algumas pesquisas utilizaram como base investigações realizadas nos EUA e na Europa, com a finalidade de justificar e apontar o entendimento linear de causa e efeito, no que tange a frequência à educação pré-escolar e Ensino Fundamental, outras defendem a Educação Infantil a partir da pedagogia da infância, explicitando a necessidade de entendermos a especificidade da educação nesta etapa do ensino.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, escolhemos como desdobramento, realizar análise documental e em seguida, pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro.

Os procedimentos utilizados revelaram que a adoção do ASQ-3 pode ser compreendida dentro do contexto de avaliação externa às instituições de Educação Infantil. Neste caminho, a adoção de material apostilado para a Pré-escola junto à política de bonificação, instituída pelo Prêmio Anual de Qualidade, se caracterizam como continuidade da política de avaliação adotada, na medida em que propõe um controle parcial do currículo, inserindo assim, a cultura do teste nesta etapa de ensino.

Outro dado levantado na pesquisa documental, diz respeito à discrepância entre as Orientações Curriculares (2010) e os cadernos de atividades. O primeiro propõe diferentes áreas do conhecimento para o trabalho na Educação Infantil, como a Música, Corpo e Movimento, Artes

Visuais, Ciências Naturais e Sociais, Linguagem oral e escrita e Matemática. Já os cadernos de atividades têm uma proposta de currículo restrita aos exercícios mecânicos com ênfase em Linguagem escrita e Matemática e, por conseguinte, aos conteúdos escolares validados pelos exames externos.

Segundo uma das entrevistadas, está ocorrendo uma antecipação da alfabetização, o que não havia antes: *essa questão de trabalhar os conceitos veio mais com a gestão do Eduardo Paes, essa questão assim, da escrita sistemática antes não tinha, nesses onze anos eu posso falar isso* (Maria, professora da Escola Municipal). Este entendimento de Educação Infantil parece limitar a construção e a consolidação de uma pedagogia da infância construída pelos estudos da área e presente nas DCNEI (2009):

> As propostas de Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, art. 4°).

Assim, as contribuições advindas da sociologia da infância, que reforçam a ideia de criança como sujeitos de direitos e produtora de cultura, são ignoradas pela proposta de avaliação do ASQ-3 e pelos cadernos de atividades, em função de uma preparação para a lógica da produtividade. Assim, o tempo para brincadeiras, imaginação e experimentação precisa ceder lugar às habilidades cognitivas, requeridas pelo capital, mesmo tratando de crianças tão pequenas.

Os dados obtidos nas entrevistas revelaram ainda, que o ASQ-3 ora foi entendido como um meio de orientar as práticas avaliativas e curriculares da Educação Infantil, e ora foi compreendido como uma política irrelevante que não impactou a escola.

Nesse caminho, destacamos que essas políticas neoliberais, de responsabilização podem colaborar para o empobrecimento da função docente, pois ao balizarem suas práticas educativas às orientações prescritivas

presentes no material, os professores tornam-se isentos da escolha de um currículo que eles compreendem como relevante.

Dentre os motivos anunciados pela SME-RJ para a elaboração dos cadernos de atividades, destacamos *fornecer subsídios às práticas docentes*. Sobre isso, cabe refletir que estes materiais implicam o risco de serem utilizados de maneira instrumental pelos professores. E, neste caso, transformados em orientadores das práticas avaliativas, bem como em referencial curricular, havendo assim, um entendimento restrito das práticas pedagógicas como "treinamento" em conteúdos de língua portuguesa e matemática, assim como o ASQ-3 foi compreendido na Creche Municipal I.

Além disso, a forma mecânica de ler e escrever muito enfatizada pelos cadernos, parte do pressuposto que as crianças não sabem nada sobre a leitura e a escrita e, portanto, sua aproximação com as mesmas, deve ocorrer por meio de atividades repetitivas, que pouco tem a ver com as experiências vividas por elas, e, portanto, não permitem a compreensão da função social da leitura e da escrita. Assim, fica claro o caráter de preparação para a escolarização, revelando uma subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Tais políticas desconsideram a concepção de Educação Infantil e da avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Além disso, essa proposta de avaliação pode ser entendida como oriunda de concepções compensatórias e assistencialistas de Educação Infantil já superadas, ao menos, pelo campo acadêmico (KRAMER, 1982). Assim sendo, não possui legitimidade, do ponto de vista pedagógico, como forma de conhecer as diferentes infâncias, mas tende a demonstrar uma *homogeneidade irreal* (ESTEBAN, 1999).

Em conjunto com os autores que dialogamos na pesquisa, enfatizamos necessidade de continuarmos o debate a respeito da avaliação na Educação Infantil e a necessidade de ouvirmos as crianças em relação aos processos pedagógicos e avaliativos a que são submetidas.

Referências:

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.* São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.* Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. Infância e Educação Infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. *In*: *34ª Reunião Anual da ANPEd*, 2011, Natal. p. 1-12. Disponível em: http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-571%20int.pdf. Acesso em: 10/02/2013.

ALVES, Fábio Tomaz. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil.* Dissertação de mestrado. Orientador: FILHO, João Josué da Silva. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em:http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_05_2012_11.10.57.ddf2f4a169f1c739a57f97c290b393c9.pdf. Acesso em: 15/01/2013.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.* Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005.

ASSUMPÇÃO, Ester Azevedo Corrêa. *A correlação das práticas avaliativas no*

interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ. Dissertação de mestrado. Orientadora: FETZNER, Andréa Rosana. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS, Camila dos Anjos. "Nossa, que audácia!": Tensões, polêmicas e desafios da gestão da Educação Infantil municipal. In: *34ª Reunião Anual da ANPEd*. 2011, p.1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf. Acesso em: 08/03/2013.

BECCHI, Egle*.* A qualidade das redes educativas e suas derivações*. In:* BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-63.

BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 07/07/2012. Acesso em: 06/06/2013.

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

_____,. Ministério da Educação*. Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.2, p.499-513. 2012.

CANAVIERA, Fabiana Oliveira. “Caos calmo”: (In)constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira. In: *35ª Reunião Anual da ANPEd*. 2012. p.1-15. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2512_int.pdf. Acesso em: 20/12/12.

CAMPOS, Rosânia. Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. In: *31ª Reunião Anual da ANPEd*, 2008. p. 1-15. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm. Acesso em: 17/12/12.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. *A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras.* In: Cadernos de Pesquisa, v. 41, nº 142. 2011.

CALZAVARA, Maria Teresa Santos. *As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado. Orientadora: FERNANDES, Claudia de Oliveira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

CELLARD, André. *A análise documental*. POUPART, Jean et al (Orgs) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIASCA, Maria Isabel F. L.; MENDES, Débora Lúcia L. L. Estudos de avaliação na Educação Infantil*. Estudos em Avaliação Educacional*, 2009, p. 293 - 304. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf. Acesso em: 02/03/13.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. *33ª Reunião Anual da ANPEd*, 2010, p. 1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf. Acesso em: 10/7/13.

CORREA, Bianca Cristina; ANDRADE, Érika Natacha F. de. Infância e vivências formativas na educação infantil: Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? In: *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 5, n. 9, p.275-289. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04/12/2013.

DAMIANI, Magna Floriana; DUMITH, Samuel; HORTA, Bernardo Lessa; GIGANTE, Denis. Educação Infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal*. Estudos em Avaliação Educacional*, 2009, p. 515–532. Disponível em: http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/2787/1/Educa%C3%A7%C3%A3

o%20infantil%20e%20longevidade%20escolar%20%20dados%20de%20um%20estudo%20longitudinal.pdf. Acesso em: 07/12/12.

DAMIANI, Magda Floriana. Relação entre freqüência à Educação Infantil e longevidade escolar: Dados de um estudo longitudinal de base populacional. In: *33ª Reunião Anual da ANPEd*, 2010, p. 1-11. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6654--Int.pdf. Acesso em: 10/03/13.

DIDONET, Vital. *A Avaliação na e da Educação Infantil*. 2012. Disponível em: www.mp.sp.gov.br. Acesso: 20/11/2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas publicas de responsabilização na educação. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponivel em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em:

FREITAS, Luis Carlos. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *32ª Reunião Anual da ANPEd*. 2009, p. 1-18. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf. Acesso em: 07/03/13.

GÓMÉZ, Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de Investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.

GOMES, Jodete Bayer. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *31ª Reunião Anual da ANPEd*. 2008, p. 1-18. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf. Acesso em: 15/12/12.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 2011, p. 56–67. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a04.pdf. Acesso em: 10/01/13.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1982.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas ,

v. 27, n. 96, Oct. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009. Acesso em: 15/08/13.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patricia e; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço da década. *34ª Reunião Anual da ANPEd*, 2011, p. 1-18. Disponível em: http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf. Acesso em: 15/01/13.

KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Clóvis. *Século XXI:* Qual conhecimento? Qual currículo? *In:* SILVA, Luiz Heron (org.). *Qual currículo? Qual conhecimento?* Petrópolis: Vozes. 1999, p. 7-17.

KULHMANN Jr., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação,* Campinas: Autores Associados, n.16 2001, p. 5-18.

KUNH, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LOUZADA, Virgínia Cecília da Rocha. *Avaliação na pré-escola: elementos para pensar criticamente a educação infantil na rede municipal carioca*. Qualificação de Doutorado. Orientadora: ESTEBAN, Maria Teresa. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

MINAYO, M. Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. *A institucionalização invisível:* crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras e Fapesp, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. In: *35ª Reunião Anual da ANPEd*, p. 1-16. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1452_int.pdf. Acesso em: 30/03/13.

OLIVEIRA, Daniele Ramos; GUIMARÃES, Célia Maria. O sistema de avaliação ASQ-3 e suas implicações para educação infantil. In: *Educere*, 2013. Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7064_5859.pdf. Acesso em: 10/08/2013.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. *Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003.* 131f. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientador: FILHO, João Josué da Silva. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. *ANPAE*, 2007. p. 1-16. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/453.pdf. Acesso em: 08/07/13.

PERONI, Vera Maria Vidal. A centralização/descentralização da Política Educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil. *Intermeio*. p.67-74, 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Artigo%20intermeio.pdf. Acesso em: 05/07/13.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *In: Pro-posições*, Campinas, v.22, n.1, p.199-211, 2011.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 32.718*, de 30 de agosto de 2010.

_____. *Decreto nº 32.783*, de 16 de setembro de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SME Nº 1.094*, de 02 de setembro de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos Pedagógicos Volume I: Planejamento na Educação Infantil.* Rio de Janeiro, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Tarefas de Férias*. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos de atividades – Pré-escola II.* Rio de Janeiro, 2013.

WIGGERS, Verena. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil*. 32ª Reunião Anual da ANPEd*. 2009, p. 1-17. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5406--Int.pdf. Acesso em: 07/10/13.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. *Avaliação Institucional Na Educação Infantil: Um Campo De Possibilidades.* Dissertação de Mestrado. Orientadora: AZEVEDO, Heloísa Helena de Oliveira. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf. Acesso em: 04/09/12.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13/05/13.

SCRAMINGNON, Gabriela Barretoda Silva. *O lugar da creche na Educação Infantil.* 34ª Reunião Anual da ANPEd. 2011, p. 1-17. Disponível em: http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1166%20int.pdf. Acesso em: 20/05/13.

SERPA, A.; SOUZA, C. C. Currículos prescritos e currículos praticados na educação infantil: entre regulações e resistências. 2012a. In: *X colóquio sobre questões curriculares / VI colóquio luso brasileiro de currículo*, Belo Horizonte.

SERPA, Andrea. Avaliação na Educação Infantil: a produção precoce do fracasso escolar das classes populares. *XVI ENDIPE*. UNICAMP, 2012b.

SILVA, Rute. Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo em municípios Catarinenses. *33ª Reunião Anual da ANPEd*, ANPEd, 2010, p.1-17. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6587--Int.pdf. Acesso em: 15/03/13.

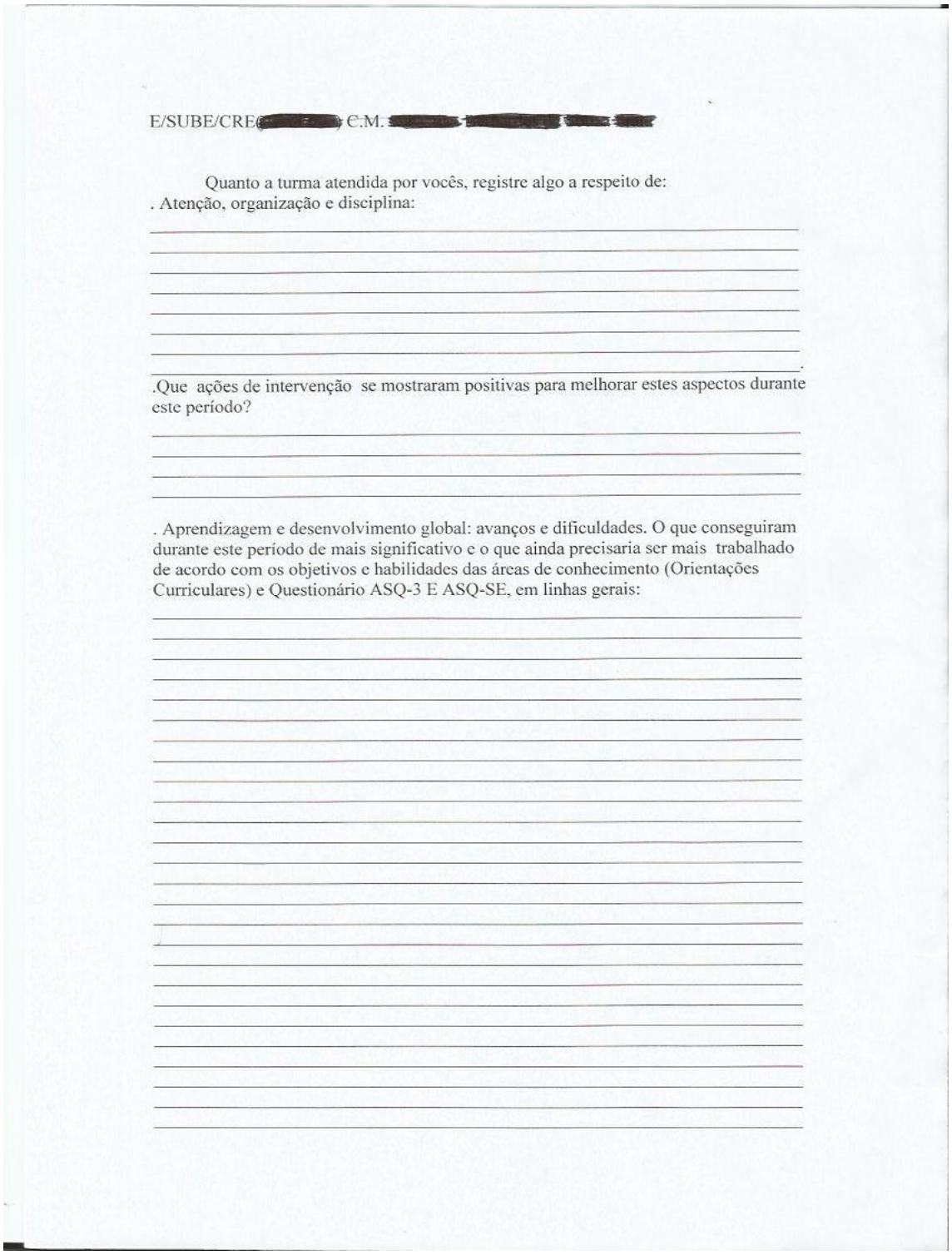
NAZARETH, Henrique Dias Gomes. Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Orientadora: FERNANDES, Claudia de Oliveira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, 2011, p.68–99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a05.pdf. Acesso em: 20/01/13.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4. Acesso em: 02/7/13.

Anexos

Anexo A - Instrumento de avaliação das turmas proposto pela Creche Municipal I às suas professoras



E/SUBE/CRE[redacted]; C.M.: [redacted]

Quanto a turma atendida por vocês, registre algo a respeito de:
. Atenção, organização e disciplina:

.Que ações de intervenção se mostraram positivas para melhorar estes aspectos durante este período?

. Aprendizagem e desenvolvimento global: avanços e dificuldades. O que conseguiram durante este período de mais significativo e o que ainda precisaria ser mais trabalhado de acordo com os objetivos e habilidades das áreas de conhecimento (Orientações Curriculares) e Questionário ASQ-3 E ASQ-SE, em linhas gerais:

. Crianças que precisam de maior estímulo na aprendizagem e desenvolvimento global:

. Crianças que necessitam de uma atenção maior quanto ao comportamento e o motivo:

. Quais foram os aspectos facilitadores do trabalho com a turma?

. E as maiores dificuldades?

. Como é a relação de vocês, educadores, com as famílias das crianças?

. Comentários gerais:

Turma: _____ Professor: _____
AACs: _____
Data: 12/07/2013 – 2ª Avaliação

Anexo B – Objetivos a serem desenvolvidos por agrupamento etário na Creche Municipal I

E/SUBE/CRE [redacted] Creche Municipal [redacted]

Objetivos:

Berçário I – Ao final do 1° semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Produzir sons parecidos como "dá", "gá", "cá", "ba" ou dá-dá, gá-gá, cá-cá, ba-bá;
- Entender o significado do "não";
- Brincar sem que ninguém mostre de dar tchau, bater palminhas e jogar beijinhos;
- Falar pelo menos três palavras como mamã, papá, nenê,
- Seguir instruções simples sem ajuda;

Coordenação Motora ampla:

- Sentar e ficar ereto sem apoio das mãos;
- Sustentar o próprio peso enquanto está de pé;
- Se colocar na posição de engatinhar;
- Se segurar de pé em móvel sem apoiar o peito, apenas com as mãos;
- Apoiado em móvel, se agachar, pegar um objeto e ficar de pé novamente;
- Se abaixar sem cair ao se apoiar em móveis;
- Andar apoiado em apenas uma das mãos.

Coordenação Motora Fina:

- Tentar pegar ou conseguir pegar um pedacinho de pão ou biscoito arrastando todos os dedos sobre uma mesa, mesmo sem conseguir alcançar;
- Pegar um brinquedo pequeno com apenas uma das mãos;
- Pegar um brinquedo pequeno ou pedacinho de pão com as pontas dos dedos;
- Pegar um pedaço de barbante com o dedo indicador e o polegar após uma ou duas tentativas;
- Colocar um brinquedo pequeno sobre uma mesa sem deixar cair e depois tirar as mãos dele.

Resolução de problemas:

- Passar e repassar um brinquedo de uma mão para a outra;
- Pegar dois brinquedos pequenos, um em cada mão e segurá-los por cerca de um minuto;
- Bater com um brinquedo, quando o segura, em outro brinquedo ou na mesa;
- Segurar um brinquedo em cada mão e bater um contra o outro;
- Cutucar ou tentar pegar um pedacinho de pão em uma garrafa transparente;
- Encontrar algo que foi escondido na sua frente debaixo de um pano.

Pessoal/ Social:

- Colocar o pé na boca estando deitado de barriga para cima;

- Beber em caneca sem tampa ou bico, mesmo com ajuda;
- Comer biscoitos sozinho;
- Oferecer um brinquedo, mesmo que não o solte, quando é solicitado;
- Ajudar a vestir suas roupas, empurrando o braço pelo buraco da manga, por exemplo;
- Soltar algo na mão do adulto quando solicitado.

Berçário I – Ao final do 2º semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:
- Apontar, tocar ou tentar pegar as figuras de um livro;
- Falar de quatro a oito palavras além de mamã ou papá;
- Apontar quando quiser algo;
- Procurar objetos solicitados em outros espaços.

Coordenação Motora ampla:
- Andar sem apoio e raramente cair;
- Subir em móveis ou brinquedos;
- Se curvar, agachar e depois se levantar após pegar objetos no chão.

Coordenação Motora Fina:
- Ajudar ou virar sozinhas as páginas de um livro;
- Arremessar uma bola pequena com movimento de braço para frente;
- Empilhar dois ou três blocos ou brinquedos um em cima do outro;
- Fazer uma marca no papel com a ponta de um giz de cera quando tentar desenhar.

Resolução de problemas:
- Rabiscar após modelo ou não em uma folha de papel na posição horizontal;
- Colocar pedacinhos de pão ou biscoito dentro de uma garrafa pequena e transparente e depois virar a garrafa para pegá-lo;
- Colocar mais de dois brinquedos pequenos, um após o outro, em um recipiente como um balde ou caixa;
- Após demonstração tentar pegar um brinquedo que está ligeiramente fora de seu alcance usando uma colher ou vareta.

Pessoal/ Social:
- Comer com uma colher mesmo derramando um pouco;
- Ajudar a tirar a própria roupa, tirando algumas peças;
- Brincar com um boneco ou bicho de pelúcia abraçando-o;
- Oferecer um brinquedo á sua própria imagem no espelho;
- Puxar o adulto para chamar sua atenção ou tentar mostrar algo, puxando suas roupas ou mão;
- Procurar um adulto quando precisar de ajuda para fazer coisas.

Berçário II – Ao final do 1° semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Nomear figuras simples;
- Atender três comandos simples sem ajuda;
- Apontar corretamente pelo menos sete partes de seu corpo;
- Falar quinze ou mais palavras; -
- Usar corretamente pelo menos duas palavras como eu, meu e você;
- Dizer duas ou três palavras juntas expressando uma idéia.

Coordenação Motora ampla:

- Chutar uma bola grande;
- Correr bem, sem bater em obstáculos;
- Descer escadas, mesmo com ajuda;
- Subir ou descer sozinha pelo menos dois degraus;
- Pular levantando os dois pés juntos;

Coordenação Motora Fina:

- Colocar a colher na boca do lado certo;
- Empilhar sozinha seis blocos;
- Fazer movimentos giratórios com a mão;
- Virar as páginas de um livro sozinha, mesmo que mais de uma de cada vez;
- Ligar e desligar interruptores;
- Enfiar pequenos objetos em cordão.

Resolução de problemas:

- Rabiscar horizontalmente sem ajuda;
- Enfileirar pelo menos dois blocos após demonstração;
- Fazer de conta que objetos são outra coisa;
- Após demonstração, desenhar apenas uma linha em qualquer direção;
- Colocar pedacinhos de pão ou biscoito dentro de uma garrafa pequena e transparente e depois virar a garrafa para pegá-lo;
- Desvirar objetos para usá-los corretamente.

Pessoal/ Social:

- Copiar atividade realizadas pelo adulto;
- Comer com garfo;
- Beber na caneca e colocar a caneca na mesa sem derramar;
- Brincar com bichinhos demonstrando afeto em ações cotidianos;
- Empurrar carrinho de compras ou bebê recuando de cantos e desviando de obstáculos.

Berçário II – Ao final do 2° semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Dizer três ou quatro palavras em forma de frase expressando uma idéia;
- Apontar o que quer; repetir frases ditas pelo adulto;

- Apontar figuras corretamente quando pedido;
- Atender três comandos simultâneos sem dicas;
- Nomear corretamente figuras;
- Apontar corretamente pelo menos sete partes de seu rosto ou corpo;
- Contar o que acontece em livro com figuras.

Coordenação Motora ampla:
- Subir ou descer sozinha pelo menos dois degraus, colocando apenas um pé em cada degrau;
- Andar e correr bem, sabendo parar sem bater em objetos;
- Pular pelo menos 7 cm para a frente levantando os dois pés do chão ao mesmo tempo.
- Ficar em um pé só sem apoio por cerca de um segundo.

Coordenação Motora Fina:
- Empilhar sozinho de três a oito blocos um em cima do outro;
- Colocar a colher na boca com o lado certo;
- Enfiar contas ou macarrão em canudos ou barbante;
- Após observação do adulto, conseguir traçar uma linha vertical ou horizontal com giz de cera;
- Girar maçanetas, dar corda em brinquedos, enroscar tampas;
- Virar as páginas de um livro sozinha, uma de cada vez;
- Arremessar uma bola pequena com um movimento de braço para frente;
- Fazer uma marca no papel com a ponta de um giz de cera.

Resolução de problemas:
- Guardar brinquedos e objetos em seus lugares;
- Após ser perguntado na frente do espelho onde está, apontar para si mesma;
- Subir em cadeira ou outro objeto para pegar coisas que não estão ao seu alcance;
- Após observação imitar o enfileiramento feito pelo adulto;
- Reconhecer o desenho de uma figura humana;
- Repetir série de números;
- Contar o que desenhou, mesmo que sejam rabiscos.

Pessoal/ Social:
- Beber no copo sem derramar quase nada;
- Copiar atividades feitas pelo adulto;
- Empurrar carrinho de compras ou bebê recuando de cantos e desviando de obstáculos.
- À frente do espelho, se reconhecer e dizer seu nome.

Maternal I – Ao final do 1º semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Apontar corretamente pelo menos sete partes de seu rosto ou corpo;
- Construir frases de três ou quatro palavras;
- Atender três comandos simultâneos sem dicas;
- Contar o que acontece em livro com figuras;
- Executar com objetos os movimentos de para cima e para baixo;
- Saber dizer seu nome ou apelido.

Coordenação Motora ampla:

- Correr bem, sem bater em obstáculos;
- Chutar uma bola sem se apoiar, com o movimento correto;
- Pular levantando os dois pés juntos;
- Subir ou descer escadas, colocando apenas um pé em cada degrau;
- Ficar em um pé só sem apoio por cerca de um segundo;
- Arremessar uma bola para frente, de pé levantando o braço até a altura do ombro.

Coordenação Motora Fina:

- Copiar uma única linha vertical ou horizontal feita por um adulto;
- Enfiar contas ou macarrão em canudos ou barbante;
- Copiar traçando sozinha um círculo;
- Virar as páginas de um livro uma de cada vez;
- Saber realizar o movimento da tesoura , tentando cortar o papel.

Resolução de problemas:

- Apontar sua imagem no espelho;
- Enfileirar pelo menos quatro blocos após demonstração;
- Subir em cadeira ou outro objeto para pegar coisas que não estão ao seu alcance;
- Reconhecer o desenho de uma figura humana;
- Repetir série de números;
- Contar o que desenhou, mesmo que sejam rabiscos.

Pessoal/ Social:

- Comer com uma colher mesmo derramando um pouco;
- Empurrar carrinho de compras ou bebê recuando de cantos e desviando de obstáculos;
- Vestir casaco, jaqueta ou camisa sozinha;
- Responder com "eu" ou o seu próprio nome quando perguntada quem é a frente do espelho;
- Saber se identificar como menina ou menino.

Maternal I – Ao final do 2º semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Seguir duas instruções simultâneas sem ajuda;
- Contar o que está acontecendo em um livro com figuras;

- Demonstrar os movimentos de baixo para cima e de cima para baixo;
- Dizer seu nome e sobrenome;
- Seguir três ordens não relacionadas sem ajuda;
- Usar todas as palavras que compõem uma frase.

Coordenação Motora ampla:
- Subir escadas colocando apenas um pé em cada degrau;
- Ficar em um pé só por um segundo;
- Arremessar uma bola para a frente, de pé , levantando o braço até a altura do ombro;
- Pular pelo menos 15 cm para a frente com os dois pés ao mesmo tempo;
- Agarrar com as duas mãos uma bola grande arremessada.

Coordenação Motora Fina:
- Copiar um círculo traçado pelo adulto;
- Após observação traçar uma linha horizontal de um lado a outro da folha;
- Abrir e fechar a tesoura com o papel na outra mão;
- Segurar corretamente os variados tipos de lápis;
- Montar quebra-cabeça de cinco a sete partes;
- Copiar uma cruz.

Resolução de problemas:
- Reconhecer o desenho de um boneco ou pessoa;
- Repetir números como a seqüência dita pelo adulto;
- Imitar a confecção de uma ponte com blocos ou caixas;
- Reconhecer o menor objeto dentre três;
- Se fantasiar e fazer de conta que é outra pessoa ou coisa.

Pessoal/ Social:
- Se reconhecer e dizer seu nome á frente do espelho;
- Vestir casaco, jaqueta ou camisa;
- Se identificar como menina ou menino;
- Se servir de comida;
- Lavar as mãos com água e sabão e secar sem ajuda;
- Aguardar sua vez.

Maternal II – Ao final do 1° semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Nomear três itens de uma mesma categoria;
- Responder perguntas com lógica;
- Falar pelo menos duas coisas a respeito de objetos comuns;
- Utilizar oralmente o plural, o gerúndio e o passado das palavras;
- Seguir três ordens não relacionadas sem ajuda;
- Usar todas as palavras que compõem uma frase.

Coordenação Motora ampla:

- Agarrar com as duas mãos uma bola grande arremessada;
- Subir degraus sem ajuda;
- Arremessar uma bola para a frente de pé , levantando o braço até a altura do ombro;
- Pular em um pé só sem perder o equilíbrio;
- Pular para a frente com os dois pés juntos aproximadamente 50 cm;
- Ficar em pé só por pelo menos 5 segundos.

Coordenação Motora Fina:

- Montar quebra-cabeça de cinco a sete partes;
- Cortar uma linha mais ou menos reta em um papel usando a tesoura;
- Copiar três traçados (L, +, I, O);
- Desabotoar um ou mais botões;
- Desenhar figuras humanas com pelo menos três partes;
- Colorir figuras ou um círculo de 5 cm sem sair muito dos limites.

Resolução de problemas:

- Repetir números como a seqüência dita pelo adulto;
- Identificar figuras menores e maiores;
- Seguir três instruções diferentes com as palavras embaixo, entre, no centro;
- Identificar pelo menos cinco cores;
- Se fantasiar e fazer de conta que é outra pessoa ou coisa;
- Contar cinco objetos.

Pessoal/ Social:

- Se servir de comida;
- Informar dados pessoais como nome, idade, sobrenome, se é menina ou menino, número de telefone, cidade onde mora;
- Lavar as mãos com água e sabão e secar sem ajuda;
- Falar o nome de dois ou mais colegas;
- Escovar os dentes colocando a pasta na escova sem ajuda;
- Tirar e botar suas roupas sozinho, mesmo as com botões.

Maternal II – Ao final do 2° semestre a criança deverá conseguir:

Comunicação:

- Falar pelos menos duas sobre objetos comuns para o adulto;
- Usar todas as palavras que compõem uma frase;
- Usar oralmente o plural das palavras. o gerúndio e o passado em frase;
- Seguir três ordens não relacionadas sem ajuda;
- Usar frases com quatro a cinco palavras;
- Usar o passado em frases.

Coordenação Motora ampla:

- Pular em um pé só pelo menos uma vez sem perder o equilíbrio;
- Arremessar uma bola pelo menos dois metros à sua frente;
- Agarrar com as duas mãos uma bola que lhe é arremessada;
- Sem se apoiar ficar pelo menos 5 segundos num pé só sem perder o equilíbrio;
- Andar 4,5 m na ponta dos pés.

Coordenação Motora Fina:

- Copiar pelo menos três traçados simples feitos pelo adulto (L. +, I O);
- Desabotoar um ou mais botões;
- Colorir figuras de um livro sem sair muito dos limites;
- Cobrir uma linha sem sair dela mais que duas vezes;
- Desenhar uma figura humana completa;
- Cortar uma linha reta com tesoura.

Resolução de problemas:

- Identificar pelo menos cinco cores;
- Se fantasiar e fazer de conta que é outra pessoa ou coisa;
- Contar objetos até cinco;
- Identificar a menor figura dentre três;
- Contar até quinze sem errar;
- Saber dar nome aos primeiros números.

Apêndices

Apêndice A - Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Termo de Consentimento Informado
Documentos, Registros e Entrevistas

Renata da Silva Souza, aluna do PPGEdu/ Unirio, desenvolve a pesquisa: “ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: políticas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro”, sob a orientação da Prof Drª Andréa Rosana Fetzner, como parte das exigências do Mestrado em Educação.

A professora Renata Souza compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail renatassunirio@yahoo.com.br ou telefone XXXXXXXX.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu

_____,

concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo:

_____

Sobre a informação da(o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada(o) nas divulgações associadas a este trabalho:

( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em

relatórios referentes a esta pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2013

Entrevistado

Documento de identificação apresentado:_____

E-mail e telefone:_____

Apêndice B – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo

Pesquisa: ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: políticas voltadas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro

Orientadora: Andréa Fetzner

Orientando: Renata da Silva Souza

Registro de Entrevista

Escola:_____

Endereço:_____

Recebida por:_____

Gestora Entrevistada:_____

Formação:_____

Situação funcional:_____

Tempo de trabalho no magistério:_____

Data:_____

Roteiro da entrevista sobre avaliação:

1) Como vocês organizam o processo de avaliação das crianças nessa instituição?

Em que periodicidade ela é realizada?

Quais os instrumentos mais utilizados?

Como é feito o registro da avaliação?

2) Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados nessa instituição?

De que forma isso acontece?

Com que frequência?

Quais instrumentos?

Como é o registro?

3) Esta escola participou da aplicação do ASQ-3? Você pode descrever brevemente como essa avaliação foi realizada?

4) O que significa esta avaliação para a escola? E para você?

5) Você saberia dizer o que foi feito com os resultados do ASQ-3?

6) O que você diria em relação a avaliação praticada na escola? Você mudaria alguma coisa? O quê? Por quê?

7) E os cadernos pedagógicos da pré-escola, vocês recebem? O que você diria sobre esse material?

Impressões da entrevista:

_____

_____

_____

_____