

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: IMPACTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANA PAULA LIMA DA SILVA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: IMPACTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANA PAULA LIMA DA SILVA

Sob a orientação da Professora
Anelise Monteiro do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Linha de Pesquisa 2: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S 586
a Silva, Ana Paula Lima da, 1984-
Avaliação Educacional Externa: Impactos do Ensino
Fundamental nas Práticas da Educação Infantil / Ana
Paula Lima da Silva. - 2018.
121 f.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
- PPGeduc, 2018.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Avaliação Externa. I. Nascimento, Anelise Monteiro do,
1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares -
PPGeduc III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-

REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ANA PAULA LIMA DA SILVA

**“AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: IMPACTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 29/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Anelise Monteiro do Nascimento

Prof(ª). Dr(ª). ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO – UFRRJ – Orientador(a)

Rodrigo de Azevedo Lamosa

Prof(ª). Dr(ª). RODRIGO LAMOSA – UFRRJ

Alicia Bonamino

Prof(ª). Dr(ª). ALÍCIA BONAMINO – PUC - RIO

Seropédica (RJ)
Junho/2018

*Dedico este trabalho a todos os professores que contribuíram
para a minha formação acadêmica e humana.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus Todo-Poderoso por ter permitido que eu entrasse no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc/UFRRJ, por ter me dado forças, saúde e fé para chegar a (in) conclusão desta pesquisa.

A minha querida orientadora Anelise Monteiro do Nascimento a minha gratidão por ter me acolhido com tanto carinho (desde o nosso primeiro contato), por ter me acalmado nos momentos de aflição e ansiedade e, sobretudo, por ter compartilhado comigo o seu conhecimento.

Ao meu amado esposo Paulo, que sempre me apoiou e me incentivou a buscar os meus sonhos. O meu reconhecimento a ti, porque sei que a cada vitória que esta conquista me proporcionar, estarás por trás dela, como estivestes ao meu lado durante todos estes anos.

Ao meu filho lindo Marcos Paulo, que suportou a minha ausência, mesmo estando presente no mesmo espaço, agradeço pela sua compreensão e carinho. Ah, não poderia esquecer de lhe agradecer por ter lido trechos de citações diretas para que eu pudesse digitar mais rápido. Sem você eu não teria chegado até aqui...foi por você!

A minha diretora Michele Rezende, as minhas companheiras de turma Juliana, Márcia, Valesca, Isabel e Marina não tenho palavras suficientes para definir todo o meu carinho, respeito, admiração e gratidão pelo companheirismo, forças e apoio. Vocês foram fundamentais nessa trajetória.

Os meus sinceros agradecimentos a todos os professores do PPGEduc/UFRRJ. Não há como esquecer das nossas aulas, cada encontro de formação foi sensacional!. Mas em especial, a minha homenagem ao professor Rodrigo Lamosa.

A minha turma querida 2016.1 vocês foram os melhores! Em especial quero agradecer a Saionara Pussenti, Carla, Rosângela, Izadora, Laís, Ellen, Arthur e Lucas.

Meus sinceros agradecimentos ao grupo de pesquisa GRUPIS. Com vocês me sinto mais fortalecida.

Ao grupo do *WhatsApp* da turma de mestrado que contribuiu muito para esclarecimentos de dúvidas, troca de eventos e informações. Todos os integrantes sempre prontos a ajudar aos companheiros de turma.

Cada atitude de apoio à minha formação está guardada em meu coração. Jamais esquecerei!

Ao contrário, as cem existem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

RESUMO

SILVA, Ana Paula Lima da. **Título: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL** 2018. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar os impactos da Avaliação Diagnóstica-realizada no processo de inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental - nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, dentro do contexto das políticas de avaliação externa do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para tanto, apresento um breve histórico sobre a Avaliação Educacional no Brasil, a fim de compreender o percurso que a cerca nos dias de hoje e problematizar a relação entre as avaliações em larga escala e as práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir do diálogo com autores que tem se dedicado a essa análise (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014; BONAMINO, 2012). Abordo, ainda, a Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro entre o período de 1996 a 2016, que aponta as reformulações das políticas avaliativas e revela que os instrumentos avaliativos criados a partir de 2009 servem para direcionar o trabalho do professor, restringindo a sua autonomia pedagógica, e para minimizar os espaços de criação e ações docentes. Através da abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball (1992;1994), discutimos a política proposta e a política em uso no contexto da prática. Para a realização desta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, com professoras da Educação Infantil e com uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental; observação numa turma de Pré-Escola com registros num caderno de campo e através de fotografias de atividades realizadas com as crianças. O trabalho traça um paralelo entre as atividades do Caderno Pedagógico (2015), elaborados e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e a Avaliação Diagnóstica (2015) problematiza as concepções de alfabetização e do seu caráter preparatório para o Ensino Fundamental, pela conclusão de que tal Avaliação é determinadora das práticas pedagógicas na Educação Infantil. .

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to characterize the impact of the Diagnostic Evaluation - carried out in the process of insertion of the child in the first year of Primary Education - in the pedagogical practices of Early Childhood Education within the context of the policies of external evaluation of the Municipal Education System of Rio de Janeiro. In order to do so, I present a brief history of the Educational Evaluation in Brazil, in order to understand the course that surrounds the evaluation today and to problematize the relationship between large-scale evaluations and pedagogical practices in Early Childhood Education through dialogue with authors who have dedicated themselves to this analysis (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2014; BONAMINO, 2012). I approach the Educational Evaluation in the city of Rio de Janeiro between 1996 and 2016, which points out the reformulations of the evaluation policies and reveals that the evaluation instruments created from 2009 serve to direct the work of the teacher, restricting their pedagogical autonomy, and to minimize spaces of creation and teaching actions. Through the Policy Cycle approach formulated by Stephen Ball (1992, 1994) we discuss the proposed policy and the policy in use in the context of practice. In order to carry out this research, we opted for the semi-structured interview with teachers of Early Childhood Education and a teacher of the first year of elementary school, observation in a pre-school class with records in a field notebook and photographs of activities carried out with the children. The paper draws a parallel between the activities of the Pedagogical Notebook (2015) and the Diagnostic Assessment (2015) and raises questions about the conception of literacy and its preparatory character for Elementary School. This study concludes that the Diagnostic Evaluation determines the pedagogical practices in Early Childhood Education through Pedagogical Notebooks prepared and distributed by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro.

Key words: Diagnostic Evaluation; Child education; Pedagogical practices

LISTA DE SIGLAS

ANEI	Avaliação da Educação Infantil
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COCEX	Conselho de Classe Extraordinário
CME- RJ	Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro
CRE	Coordenadoria Regional do Rio de Janeiro
DESESC	Sistema de Desempenho Escolar
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERio	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCBM	Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Revisão de literatura	36
Tabela 2: Quadro de notas e conceitos da SME-RJ	48
Tabela 3: Metas Ideb para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	50
Tabela 4: Sujeitos da pesquisa	58
Tabela 5: Análise do Caderno de Atividades 2015 – 1º bimestre.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma Saeb.....	33
Figura 2: Documentos oficiais da Educação Infantil.....	62
Figura 3: Visão geral do mural das questões pontilhadas	65
Figura 4: Nomes pontilhados	66
Figura 5: Mural do corredor	82
Figura 6: Quadro e banco de palavras	83
Figura 7: Cópia do banco de palavras	84
Figura 8: Cartazes expostos na sala.....	84
Figura 9: Alfabetário	85
Figura 10: Redes antecipatórias.....	87
Figura 11: Capa do Caderno de Atividades da Educação Infantil.....	90
Figura 12: Avaliação Diagnóstica - 1º ano.....	99
Figura 13: Caderno de atividades Pré-Escola II - 2015	104
Figura 14: Avaliação Diagnóstica 2015	104
Figura 15: Caderno Pedagógico 2015	106
Figura 16: Avaliação Diagnóstica 2015.....	107
Figura 17: Caderno de atividades da Pré-Escola II, 2015	108
Figura 18: Avaliação Diagnóstica 2015	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
A construção do caminho da pesquisa	15
A inserção no campo.....	16
CAPÍTULO I: POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVALIAÇÃO COMO PRODUTO OU COMO PROCESSO.....	18
1.1. Breve histórico da avaliação educacional no Brasil.....	18
1.2. Avaliação em larga escala no Brasil:	30
1.3. O que dizem outras pesquisas sobre a Avaliação Educacional?.....	35
CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - 1996 A 2016.	40
2.1. Contexto da educação no município do Rio de Janeiro	50
2.2. Instrumentos de controle externo para alcance das metas	51
CAPÍTULO III: AS POLÍTICAS NO CHÃO DA ESCOLA: COMPASSOS E DESCOMPASSOS.....	55
3.1. A participação nos Centros de Estudos, primeira etapa da pesquisa.	61
3.2. Educação Infantil para quê?	69
3.3. O <i>Projeto Cabe na Mala</i> ...O que cabe nessa mala?.....	76
3.4. Processo de mudança de percurso: retirando algumas coisas dessa mala.....	86
3.5. Avaliação Diagnóstica e os impactos nas práticas da Educação Infantil.....	88
3.6. Os cadernos de atividades do aluno ou da criança?	89
3.7. Não chegaram os Cadernos Pedagógicos, e agora?	91
3.8. Avaliação Diagnóstica: Aonde a bomba explode?	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICE: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA.....	121

INTRODUÇÃO

Antes de discorrer sobre a escrita do presente trabalho, me apresento brevemente, pois essa escrita, como veremos, está diretamente ligada a minha trajetória. Meu trabalho na Educação Infantil iniciou-se no ano de 2006, como Auxiliar de Creche no município de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense - RJ e nessa função atuei até o ano de 2010, quando, no segundo semestre, em um concurso para professora de Educação Infantil, fui classificada. Concomitantemente, o mesmo ocorreu com outro processo seletivo do qual participei, o primeiro concurso específico para Professor de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Nesse mesmo período, passei para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Instituto de Educação, *Campus Seropédica - IE - UFRRJ* - pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Foi um momento de grandes realizações de meus projetos de vida e pelo início do curso de graduação, e sua necessária dedicação demandada, optei por trabalhar apenas no município do Rio. O tema objeto desta pesquisa fundamenta-se em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e parte de uma inquietação vivida: a da avaliação das aprendizagens, que, no senso comum, tornou-se sinônimo de provas. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o tema, percebemos que avaliar é algo que está para além desse instrumento que nos causa temor, frio na barriga, insegurança, dentre outros sentimentos que nos trazem angústia. Posso dizer que essa palavra define bem a minha relação com a prova como instrumento de avaliação. Lembro-me, da minha educação básica, das vésperas das provas bimestrais, nas quais eu ficava aflita e ansiosa, com medo de tirar notas baixas, mesmo tendo a convicção de que eu havia apreendido os conteúdos trabalhados nas aulas. Lembro também dos colegas de classe que ficavam em pé no canto da sala quando não respondiam oralmente a tabuada para a diretora, ou quando não haviam lido o texto na frente da turma corretamente.

Às tantas palavras e sentidos presentes no parágrafo anterior e que destoam do que defendemos sobre o processo de aprendizagem, vejamos o que Vasconcellos (1995) define sobre as práticas de avaliação sob a ótica de um instrumento de controle:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, 'branco', medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

Nas escolas públicas que estudei não tive a experiência de ser reprovada, mas era algo que eu temia muito. As professoras pareciam se transformar nos dias de prova, algumas diziam que não sabiam de mais nada e quando eu perguntava algo relativo a alguma questão da prova, elas falavam que não era dia de tirar dúvidas, sem falar que até se um lápis ou borracha caísse no chão e algum colega fosse pegar corria o risco de perder a prova, pois a professora poderia desconfiar que o aluno estivesse colando ou dando cola. O pavor estava estampado nos meus olhos arregalados, no silêncio de todos os meus colegas da turma, o que contrastava com os dias de aula quando todos estavam alegres, descontraídos e muito barulhentos, pois além de toda a tensão já exposta sobre esse *fazer prova*, ainda éramos colocados na posição de suspeitos e até uma gentileza como pegar algo no chão poderia colocar esse momento em risco.

Logo no início do curso de Pedagogia na UFRRJ, me identifiquei com o tema da avaliação educacional e sempre indagava sobre o descompasso entre a teoria, os discursos e as práticas pedagógicas que vivenciei em vários momentos como aluna do curso de Pedagogia e como professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Essa inquietação provocou o desejo de realizar o meu trabalho de conclusão de curso abordando a Avaliação na Educação Infantil como foco do meu estudo. Dessa forma, associei a minha área de atuação profissional com a minha formação acadêmica.

A pesquisa feita com uma turma de Pré-Escola para a escrita do referido trabalho, apontou que no âmbito da avaliação, as observações e os registros tinham como foco o comportamento das crianças e os conteúdos escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito à alfabetização. Esse resultado provocou o interesse de dar prosseguimento e aprofundamento a minha pesquisa no Mestrado, recorrendo à Linha de Pesquisa 2: *Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ.

Compreendendo a Avaliação como uma Política Educacional, ao longo da pesquisa da graduação voltada para o tema da Avaliação na Educação Infantil (nível micro), observei que os *Cadernos Pedagógicos* produzidos e distribuídos pela Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro (GEI) - utilizados por crianças da Pré-Escola I - II e a Avaliação Diagnóstica, elaborada pela Secretaria de Educação e aplicada na inserção do primeiro ano do Ensino Fundamental ainda nas primeiras semanas de aula, causavam preocupação para a professora da turma de Pré-Escola observada, e influenciava na condução de suas práticas.

A partir dessa constatação, senti a necessidade de aprofundamento de meus estudos sobre esse tema, buscando, portanto, gerar entendimentos sobre a seguinte questão: quais são os impactos das avaliações externas - Avaliação Diagnóstica - nas práticas da Educação Infantil? Dessa forma, o presente trabalho propõe-se a discutir os impactos das avaliações externas nas práticas da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, a partir da aplicação da citada Avaliação.

Convido você, leitor, a embarcar nessa pesquisa junto comigo, para que possamos desbravar caminhos, a fim de compreendermos os efeitos das Políticas Públicas de avaliação nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Na tentativa de elucidar tal problema de pesquisa, o seguinte objetivo norteou essa pesquisa: conhecer e problematizar as políticas de avaliação educacional do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e seus impactos nas práticas da Educação Infantil. Para isso, outros dois objetivos nos foram necessários, o de caracterizar os impactos da Avaliação Diagnóstica, realizada no processo de inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas práticas pedagógicas da Educação Infantil; e o de analisar os documentos oficiais nos âmbitos Federal e Municipal, que respaldam a prática avaliativa numa turma de Pré-Escola no contexto de uma instituição de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.

A partir desses objetivos, surgiram algumas questões de estudo, norteadoras desse estudo, são elas: considerando que no processo de inserção da criança no Ensino Fundamental há uma Avaliação Diagnóstica, qual é o impacto desse instrumento sobre a prática pedagógica na Educação Infantil? Os Cadernos de atividades do aluno são pautados nessa avaliação ou a Avaliação Diagnóstica é pautada nos Cadernos Pedagógicos? Em que dimensão ambos se afetam? Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, apresento um breve histórico sobre a Avaliação Educacional no Brasil, descrevo os conceitos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem, abordo as avaliações em larga escala com o objetivo de compreender o percurso que forma a avaliação nos dias de hoje, bem como problematizo a relação entre as avaliações em larga escala, as práticas pedagógicas e os currículos escolares.

No segundo capítulo, através da exposição das reformulações dos documentos oficiais municipais, abordo a Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro entre 1996 e 2016, período que representa dois momentos importantes: em 1996 foi implantado o Núcleo Curricular Básico - MULTIEDUCAÇÃO uma proposta educacional para toda a rede de ensino, uma referência curricular no município por mais de 10 anos; e, de 2009 a 2016, o denominado “salto de qualidade” na educação carioca, que passou a ter instrumentos

avaliativos específicos para o controle do trabalho pedagógico do professor e do desempenho escolar das crianças.

No terceiro capítulo apresento a análise das entrevistas com as professoras, bem como a observação feita em uma turma de Pré-Escola, dados também reunidos no caderno de campo, e traço um paralelo entre as atividades do Caderno Pedagógico e a Avaliação Diagnóstica.

Os resultados da pesquisa indicam que a Avaliação Diagnóstica determina as práticas pedagógicas na Educação Infantil através dos Cadernos Pedagógicos elaborados e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, revelando uma concepção de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.

A construção do caminho da pesquisa

O início do caminho dessa pesquisa se deu com a definição do tema. Foi feito um levantamento de pesquisas realizadas com a temática: Avaliação Educacional externa: Impactos do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e revisão bibliográfica para a escolha de autores que contribuiriam para a análise dos documentos oficiais. Num segundo momento, foi definido o campo dessa pesquisa: uma instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro, na qual, atuo como Professora de Educação Infantil, a fim de observar e analisar os efeitos da Política Avaliativa Educacional do Município do Rio de Janeiro nas práticas da Educação Infantil.

Para a execução do presente estudo, no decorrer de oito semanas (06 de março de 2017 a 28 de abril de 2017), acompanhei uma turma de Pré-Escola com registros num caderno de campo e fotografias de atividades realizadas com as crianças.

Considerando a importância de dialogar com os professores que estão diretamente envolvidos com as práticas pedagógicas, optamos pela realização de entrevista semiestruturada com duas professoras da Pré-Escola, com uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que recebe as crianças egressas da Educação Infantil e com a Diretora Adjunta da instituição de educação infantil. Definiu-se essa estratégia como instrumento de coleta de dados porque a entrevista favorece a expressão de ideias, sentimentos e atitudes de forma espontânea. A escolha por profissionais que atuam em diferentes setores da instituição como sujeitos da investigação se deu por acreditarmos em suas contribuições para as análises aqui propostas acerca da Educação Infantil.

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados (RIBEIRO, 2008, p. 140).

A inserção no campo

Como já mencionado, a pesquisa ocorreu numa instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro, localizada em Campo Grande, na qual, eu atuo como professora de Educação Infantil. Quando foi apresentada a proposta da pesquisa houve uma boa recepção por parte da direção e das professoras da instituição.

Essa instituição de educação infantil tem 11 anos de fundação, mas até 2013 atendia apenas crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses. Somente em 2014 recebeu a sua primeira turma de Pré-Escola que, inclusive, fez parte da minha pesquisa monográfica. Atualmente, a instituição de educação infantil atende crianças de 6 meses a 5 anos, num total de 293 crianças divididas em 11 turmas – 06 turmas de Pré-Escola atendidas em horário parcial, 01 turma de berçário II, 03 turmas de maternal II e 01 turma de maternal I atendidas em horário integral.

As turmas deveriam ser compostas por 25 crianças, no entanto, algumas turmas estão com quantitativos excedentes, com 28 crianças. O número de profissionais por sala varia de acordo com a faixa etária atendida. Na Pré-Escola o atendimento é realizado apenas por uma professora. A instituição de educação infantil possui 2 andares com 04 lances de escada; conta com 08 salas de atividades com banheiros dentro das salas – 1 para cada duas turmas com pias e vasos sanitários com altura adequada para o uso das crianças, um solário para cada duas salas, 01 lactário, banheiros para os funcionários, localizados no 1º e no 2º andar. No térreo não possui salas de atividades, nele estão localizados um pátio coberto, um parque externo descoberto, horta, uma pequena área livre, refeitório, Sala de Leitura, secretaria, 01 banheiro para visitantes e um pequeno jardim na frente da instituição de educação infantil.

A observação realizada na instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro foi numa turma de Pré-Escolar II, a opção se deu por ser o ano anterior à entrada dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma de Pré-Escola é composta por 28 crianças, é uma turma mista, considerando que algumas crianças já eram da instituição de educação infantil e outras nunca tinham frequentado a Educação Infantil. A sala da Pré-Escola II fica localizada no primeiro andar de um prédio com 8 salas de atividades, como descrito anteriormente.

O horário de entrada da Pré-Escola é às 13h e a saída às 17h, pois o atendimento é parcial. As crianças são recebidas pela professora no portão da unidade, formam uma fila e vão para o refeitório para participar do lanche e, em seguida, sobem para a sala e iniciam as atividades com músicas, oração, “chamadinha”, ajudantes do dia, contagem de quantas crianças vieram no dia, e logo após, iniciam-se as atividades dirigidas. Eles brincam praticamente todos os dias no parque (material em PVC colorido) que fica na parte externa ou no pátio coberto e com brinquedos que ficam expostos em prateleiras. Logo após esse momento livre ou dirigido, formam uma fila para jantar no refeitório que fica ao lado do pátio.

Sabemos que a rotina aqui descrita contém pontos passíveis para debates e aprofundamentos, no entanto, devido ao recorte necessário a esta pesquisa de mestrado, ressaltamos que essa exposição consta aqui, nesse momento, apenas para contextualizar a instituição e as práticas cotidianas vividas pelas crianças na Pré-Escola.

Apresento, a seguir uma breve descrição da sala de atividades para complementar o entendimento das observações realizadas durante a pesquisa de campo.

Em frente a porta de entrada fica um mural com a exposição dos trabalhos feitos pelas crianças, uma chamadinha de feltro grande (as fichas com os nomes têm a foto de cada criança ao lado), do lado direito fica um calendário grande, também em feltro, uma bancada com armário ao fundo da sala, onde ficam vários materiais da professora e um suporte para pendurarem as mochilas. Há também uma televisão e um aparelho de DVD que ficam protegidos por uma grade de ferro na parte alta da parede. Durante a observação feita para esta pesquisa esses aparelhos não foram utilizados em nenhum momento. A sala de aula possui 05 mesas com 04 cadeiras, quando o número total de crianças era superior, outras cadeiras eram encaixadas nessas mesas para que todos ali coubessem.

Há uma porta nos fundos da sala que dá acesso ao solário, que foi utilizado durante o período de observação para as crianças brincarem com jogos e fantasias, e ainda um vão com um portão de grades de ferro pequeno, que dá acesso ao banheiro que possui 02 vasos sanitários pequenos e dois lavatórios com altura adequada ao tamanho das crianças e um box elevado com 02 chuveiros, no entanto, as crianças da Pré-Escola não utilizam, pois o banho não faz parte da rotina ali desenvolvida, sendo reservado apenas a casos necessários, como foi relatado pela professora. A unidade possui em cada sala um aparelho de ar condicionado.

Após a exposição desse breve relato sobre os procedimentos utilizados e a apresentação do *locus* desta pesquisa, iniciaremos o primeiro capítulo discorrendo sobre a

trajetória histórica da Avaliação Educacional no Brasil e os desdobramentos nas avaliações em larga escala.

CAPÍTULO I: POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVALIAÇÃO COMO PRODUTO OU COMO PROCESSO

Embora não pretendamos nos aprofundar na esfera histórica da avaliação educacional, alguns marcos históricos sobre a trajetória da avaliação educacional no Brasil serão aqui encadeados para a elucidação do conceito de avaliação e as atuais práticas avaliativas na Educação Infantil. Em seguida, abordaremos as avaliações em larga escala com o objetivo de compreender o percurso que forma a avaliação nos dias de hoje, bem como de problematizar a relação entre as avaliações em larga escala, as práticas pedagógicas e currículos escolares.

1.1. Breve histórico da avaliação educacional no Brasil

Campos (2014) enfatiza que para abordarmos o tema da avaliação na Educação Infantil é necessário contextualizar a avaliação no Ensino Fundamental, bem como compreender o lugar da avaliação no sistema educacional, situando a educação em um tempo histórico e considerando os aspectos sociais nas quais ela está inserida, fatores indissociáveis das práticas avaliativas, que incluem as crenças sobre o papel da avaliação nos processos de segregação e exclusão social. É nessa perspectiva que propomos a abordar a temática que aqui se apresenta, assim, questionamos: a lógica das avaliações do Ensino Fundamental afeta as práticas pedagógicas na Educação Infantil? O que diferencia ou não a avaliação em cada uma dessas etapas da Educação Básica? Como podemos compreender a avaliação na Educação Infantil?

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Há registros que situam sua origem em cerca de 3.000 anos a.C, na China Imperial, através de um sistema avaliativo implantado pelo imperador Shun como forma de selecionar e controlar pessoas, ao passo que examinava seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. (DEPRESBITERIS, 1989, p, 5).

De acordo com Vianna (1995), Mezzaroba e Alvarenga (1999), Saul (2010) e Luckesi (2011), os estudos dedicados à Avaliação Educacional no Brasil datam do final da década de 60, início da década de 70 do século XX, ou seja, falamos de um campo de estudo que existe

há quase cinquenta anos e, ainda assim, os exames escolares no modelo que conhecemos, sistematizados no decorrer dos séculos XVI (Idade Moderna) e na primeira metade do século XVII, embora tenham sofrido modificações no decorrer do tempo, são ainda reproduzidos na Educação.. Falamos, pois, de modelos que foram. Com o objetivo de uniformizar os Colégios Jesuítas, seus padres, após observação dos colégios e da elaboração de um plano de estudo para esse objetivo, produziram um documento que foi publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), mais conhecido como *Ratio Studiorum*. Desta forma, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em todos os seus colégios. Esse código de leis, com 467 regras orientava e normatizava a atividade pedagógica de todos os colégios jesuítas, ou seja, era um manual com métodos, práticas pedagógicas e modo específico para examinar os alunos no final do ano letivo, ao qual dedicava um capítulo aos exames escritos e orais, como descreve Luckesi (2005):

As regras publicadas nesse documento fazem indicações que ainda estamos cumprindo hoje, tais como: no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula; o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar-se do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu; o estudante que tiver terminado de fazer sua prova deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida (LUCKESI, 2005, p. 22).

De acordo com o autor, esse documento, escrito há mais de quinhentos anos, continua impregnado, enraizado nas práticas classificatórias, seletivas e excludentes promovidas durante a educação escolar. Nesse contexto, a prova, objeto do estudo que aqui se apresenta, é um exame pontual, no qual o aluno deve comprovar o que sabe no *aqui e agora*, sem espaços para, por exemplo, refazer ou alterar uma questão na qual ele só percebeu alguma confusão de entendimento no ato da entrega da prova ao professor. Como vimos, essa rigidez faz parte de uma herança que trazemos dos séculos XVI (Pedagogia Jesuítica) e XVII (Pedagogia Comeniana), reproduzida, mesmo que inconscientemente, em forma de regras, como a acima exemplificada, no cotidiano escolar. Talvez por isso, e ainda de acordo com Luckesi (2005), seja tão difícil mudar as nossas práticas de sobre as avaliações com o predominante modelo de prova. A fim de ratificar o que afirma Luckesi, veremos abaixo as normas da prova escrita

contidas no *Ratio Studiorum*¹, de Franca (1952) que muito se assemelham com as consideradas práticas avaliativas atuais, ou seja, o instrumento prova como uma arma e/ou instrumento de punição:

1. Presença dos alunos - Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
2. Tempo da prova - Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
3. Preparação - Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever afim de que não seja necessário pedir cousa alguma a quem quer que seja durante a prova.
4. Forma - A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.
5. Cuidado com os que sentam juntos - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
6. Saída da aula - Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
7. Entrega das provas - Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
8. Assinatura do nome - Cada qual dobre a sua prova conforme as instruções do Prefeito, e no verso escreva em latim só o nome e cognome do autor para que mais facilmente se possam dispor todas em ordem alfabética, se preferida.
9. Conclusões da prova - Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, afim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio; enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
10. Tempo - Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.
11. Apresentação aos exames - Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam, se não forem perguntados.

¹Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_histedu/brcol013.htm. Acesso em 20 jan.17.

Esteban (2003) corrobora com a supracitada afirmação de Luckesi (2005) ao aludir sobre os até hoje reflexos no sistema de avaliação por práticas que foram instituídas no século XVII por John Amós Comenius (1592 - 1670) e por La Salle (1651 - 1719), que enfatizaram o exame como uma supervisão constante do aluno, com ênfase no controle da aprendizagem, que “centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende.” (ESTEBAN, 2003, p. 32).

Considerado o “pai da Pedagogia Moderna”, Comênio, bispo protestante, publicou o livro *A Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*, sua obra mais conhecida no Brasil e na qual propõe orientações específicas para o dia do exame, por ele considerado um problema metodológico e, nos casos de não efetivação da aprendizagem esperada, caberia ao educador repensar o seu método para que todos pudessem de fato aprender. Estabelece, ainda, que devam existir na escola exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano e que o poder público deveria nomear um *scholarca* - aquele que tem o poder sobre a escola - ao qual seria atribuída a responsabilidade de elaborar e aplicar, ao final de cada ano letivo, uma prova em todas as escolas. Essa medida, entretanto, seria para saber como a escola estava funcionando e não o estudante, ponto que já enuncia o que conhecemos hoje como avaliação em larga escala.

Para Luckesi (2005), essa “pedagogia do exame” favorece a subsistência de uma sociedade de classes:

Essa característica das provas/exames não é graciosa. Ela está comprometida, como tenho denunciado em textos e falas, com o modelo de prática educativa e, conseqüentemente, com o modelo de sociedade, ao qual serve. A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuítica (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do séc. XVII e início do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade (LUCKESI, 2005, p.196).

É de Comênio a seguinte indagação também citada por Luckesi (2005) e, podemos dizer, comum nos dias atuais: “que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer?” Em tom de ameaça, alguns professores se

utilizam do instrumento de avaliação *prova* como forma de disciplinar e controlar a aprendizagem dos alunos e podemos dizer que não nos são estranhas falas como: “se preparem porque a prova está chegando” ou: “vocês vão ver no dia da prova”. Além das já aqui citadas tensões sobre essa forma de avaliar, ações assim podem, muitas vezes, estimular ambientes de competição entre os educandos, pela atribuição, por exemplo, de prêmios, estrelinhas, medalhas e carimbos de parabéns, assim como o descrito no *Ratio Studiorum* há mais de 500 anos. Como afirma Miranda:

Todos os meses, ou de dois em dois meses, eleger-se-ão magistrados na classe e, se parecer bem, atribuir-se-ão prêmios – a não ser na classe de retórica, naqueles lugares em que isso parecer desnecessário. Para esta eleição, os alunos deverão escrever um texto em prosa, em classe e durante todo o tempo da aula e, no caso das classes superiores, outro em verso ou em grego. Nas classes inferiores, se parecer conveniente, pode-se reservar meia hora para uma disputa. Aqueles que escreverem melhor obterão a magistratura superior, os que se lhes seguirem receberão, por ordem decrescente, outros títulos honoríficos, cujo nomes se hão de tirar dos cargos civis e militares gregos e romanos, para dar a este procedimento um aspecto mais erudito. Além disso, para favorecer a emulação, a classe poderá dividir-se em duas partes, cada uma das quais terá as suas próprias magistraturas e a outra os respectivos adversários. Deste modo, cada aluno terá seu adversário correspondente. As magistraturas mais elevadas de cada uma das partes sentar-se-ão no primeiro lugar. (MIRANDA, 2009, p. 46).

Há ainda hoje um desenho no qual os considerados “melhores” alunos sentam-se nas primeiras carteiras, e a chamada “turma da bagunça” ou dos alunos que “não querem nada”, na parte dos fundos da sala. Tais desenhos de estereótipos podem levar o aluno, mesmo que automaticamente, a aceitar esse lugar e a assim se manifestar ao longo dos anos letivos. e, ao invés de adotar essa postura, ao professor caberia estimular e incentivar a cooperação e a união entre os pares, pois a escola não deveria ser um espaço de disputas, competições ou comparações e sim de cooperação, onde há constante compartilhar de experiências e aprendizagens. No entanto, essa questão vai para além das práticas dos professores, pois perpassam políticas públicas educacionais, conforme trataremos no decorrer da pesquisa que aqui se apresenta.

Ao tratar do *Ratio Studiorum*, no que diz respeito à distribuição dos prêmios, Franca ratifica o exposto acima:

O leitor chamará um dos premiados mais ou menos com esta fórmula: “Para maior glória e progresso das letras e de todos os alunos deste ginásio, mereceu o primeiro, o segundo e o terceiro etc. prêmio em poesia latina, em poesia grega, N.” Entregue então o prêmio ao vencedor, acompanhando-o geralmente com uma brevíssima estrofe adaptada à circunstância e que, se possível, será logo entoada pelos cantores. Por último leia também os nomes

dos mais que se aproximaram dos vencedores, os quais se poderá distribuir também alguma distinção (FRANCA, 1952, p. 115).

Ao observarmos a trajetória da educação no Brasil podemos perceber as fortes influências do pensamento norte-americano e, conseqüentemente, das concepções sobre os processos avaliativos. Luckesi (2011) ilustra essa herança nas seguintes bases:

Em 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano preocupado com a realidade educacional em seu país, no qual, naquele momento, somente 30 de cada 100 crianças que entravam na escola eram aprovadas, perguntava-se: não haveria um recurso pedagógico que pudesse modificar esse quadro, de modo que todas as crianças que entrassem na escola pudessem ser bem sucedidas? Foi com base na compreensão dessa fenomenologia que ele desenvolveu o ‘ensino por objetivos’, cuja meta era oferecer ao educador um recurso metodológico pelo qual pudesse caminhar para o sucesso e não para o fracasso na prática educativa (LUCKESI, 2011, p. 206).

Dessa forma, perguntamos: será que o desenvolvimento de um “ensino por objetivos”, garante um bom desempenho escolar, ou caberia considerar tantos outros fatores? Segundo Vianna (2000), este modelo apresentou um impacto considerável na avaliação brasileira, pois passava a ter uma visão geral da função social da escola e, conseqüentemente do seu currículo, em detrimento das capacidades individuais do aluno. De acordo com o autor, a avaliação não pode ser confundida com a mensuração do rendimento escolar, pois a medida é apenas uma parte, em muitos casos dispensável:

Uma avaliação não se realiza em abstrato e por isso necessita, liminarmente, considerar diferentes aspectos ligados ao contexto em que a escola e o universo escolar se situam, a fim de ajustar os procedimentos do planejamento à realidade em que a educação ocorre e às variáveis que certamente exercem alguma forma de influência sobre o processo educacional (VIANNA, 2000, p. 3)

A ideia de mensuração ou medida do desempenho escolar dos alunos ganhou força no início do século XX, basicamente na década de 30, nos Estados Unidos, e influenciou fortemente os estudos e pesquisas sobre o tema no Brasil, principalmente a partir da década de 60. Enfatizava-se o julgamento dos resultados dos alunos, tendo em vista os objetivos propostos.

As experiências e as conseqüências das práticas da avaliação por países como Estados Unidos, Inglaterra entre outros, parecem ter refletido e influenciado algumas concepções de avaliação empreendidas no Brasil. Foi somente no início da década de 90 que Ana Maria Saul

propôs um novo paradigma², a Avaliação Emancipatória, com relação a programas de cursos e programa educacionais caracterizada em três vertentes: avaliação democrática, crítica institucional e pesquisa participante. Segundo Saul (2010), “a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”. (SAUL, 2010, p. 65). E ainda afirma que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação (Idem).

Sob essa perspectiva, a avaliação é um ato democrático, no qual os sujeitos envolvidos são capazes de desenvolver suas ações. Ou seja, uma educação para emancipação, para libertação do sujeito e para transformação da realidade.

Numa perspectiva construtivista, Hoffman (1993) propõe uma avaliação mediadora em que a investigação e mediação sejam as bases para a provocação aos alunos. Dessa forma, a investigação precoce - na qual o aluno é provocado pelo professor de maneira significativa - , a provisoriedade - onde as novas ligações começam a ser construídas - e a complementaridade - onde as questões antes dominadas passam a fazer relações diretas com os novos conhecimentos apresentados - são os princípios dessa prática e a a avaliação mediadora compreendida como um processo de permanente troca. É “um processo interativo, dialógico espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMAN, 2014a, p.90). Sendo assim, a prática avaliativa mediadora, complexa e multidimensional, com vistas a acompanhar, mobilizar, entender, promover e compreende que:

A construção do conhecimento se dá pelo processo de internalização da realidade captada pelo sujeito, que cria representações próprias, atribuindo sentido único ao que experiencia, num espiral sem começo nem fim absolutos em termos da evolução do pensamento. Na visão dialética, a mediação se dá pela antítese, pelo confronto, que ocorre na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ao interagir com o objeto, o sujeito o recria no seu pensamento. Esse objeto agora é um novo objeto, uma nova representação para esse sujeito. O ‘objeto’ da interação do aluno pode ser o professor, a noção estudada, o colega, um texto lido. Todos eles são

² Nesta perspectiva o termo paradigma está sendo utilizado na mesma acepção a ele atribuído por T. S. Kuhn (1970), um conceito abrangente com significado semelhante a visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual. Um paradigma prescreve áreas de problemas, métodos de pesquisa e padrões de solução e explicação aceitáveis pela comunidade acadêmica que o adota. (SAUL, 2010, p.55).

considerados mediadores, uma vez que serão elementos de ‘objetivação’ do pensamento do aluno, acarretando, pela abstração reflexionante, a construção de novos significados (HOFFMAN, 2014a, p. 91).

Ainda nessa esteira, Luckesi (1996) afirma que avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos algo (um objeto, ação ou pessoa), para, de alguma forma, tomarmos uma decisão sobre ele. O autor enfatiza que avaliar é um ato amoroso, assim, o objetivo da avaliação não seria o de classificar, selecionar ou excluir o aluno. Nessa perspectiva, a avaliação desempenharia a função de diagnosticar as dificuldades e as necessidades do aluno para que, conjuntamente, professor e aluno possam traçar novos caminhos, avançar, construir novos resultados e alcançar os objetivos propostos. O autor considera ainda que o ato de examinar classificatório e excludente, que se distancia dessa citada proposta pelo seu caráter de julgar e determinar se o aluno foi aprovado ou reprovado e, nesse caminho, muitos professores não conseguem distinguir a diferença entre o ato de avaliar e o ato de examinar.

Tais circunstâncias, presentes no que chamamos de projeto pedagógico tradicional, impossibilitam, ainda segundo Luckesi (1996), práticas de avaliação acolhedoras, que considerem o ser humano como não pronto e acabado. Em consonância com o autor, defendemos que instrumentos como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Para Luckesi (1996), uma possível solução, entretanto, não seria mudar os instrumentos de avaliação, mas sim a postura do professor ao examinar para avaliar.

Nesse ato de refletir e decidir, deveríamos classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos de avaliação precisam ser utilizados para analisar o percurso educacional, tomar consciência da situação na qual se encontram ambas as práticas - professor e aluno - para retomar o que for necessário e refletir sobre que novos caminhos serão percorridos para que o aluno possa aprender. Hoffmann (1993), se opõe à avaliação classificatória e a define como sentenciosa. No entanto, reconhece que a avaliação é essencial, defendendo-a, então como uma ação mediadora e encorajadora da reorganização do saber, numa troca entre professor e aluno. Nem mesmo a avaliação realizada na Educação Infantil escapa a esse citado modelo de avaliação classificatória, algo que acreditamos não favorecer o pleno desenvolvimento da criança. Vejamos o que diz Hoffmann:

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não

atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco, e; outras (HOFFMANN, 2006, p. 11).

Para Hoffmann (2014b), a avaliação é a reflexão transformada em ação, indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não é sinônimo de fazer provas, dar notas ou fazer boletins. Não é, como muitos professores e alunos a definem, um julgamento de valor dos resultados. Por esse motivo, não deveria ser vista como uma mera atividade burocrática, simplesmente para cumprir exigências, muito menos deveria ser tomada como instrumento de punição e controle disciplinar, mas sim como “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2014b, p. 22). Nessa perspectiva, percebe-se a importância de oportunizar a tomada de consciência por parte dos professores que estão diretamente envolvidos com o ato de avaliar, para que reflitam permanentemente sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento.

Segundo Demo (1996), já a avaliação qualitativa é um processo de acompanhamento permanente e diário, ou seja, é um instrumento processual com vistas ao bom desempenho do aluno com qualidade formal e política. Sendo assim, não poderia ocorrer de forma ocasional, extemporânea, intempestiva e ameaçadora. E/ou somente ao final do processo, como acontece quando o professor utiliza apenas a prova como instrumento avaliativo. E nos afirma que “[...]descarta a prova como critério relevante de avaliação, porque não só avalia um desempenho tão precário e suspeito (memorização), mas, sobretudo, porque não é parte componente natural do processo educativo”. (DEMO, 1996, p. 41)

A avaliação qualitativa significa o direito à oportunidade, que transcende sempre o mero desempenho quantitativo, alojando-se em cheio no espaço da cidadania competente. O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, em termos formais, como deve, sobretudo, aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo. Como regra, a reprovação marcante do aluno deveria implicar a reprovação do professor, pelo menos acima de certos limites e em particular no ensino fundamental. Em todo o caso, o professor que reprova em massa está mais reprovado que os alunos reprovados. Assim, mais que dar aula, o compromisso do professor é a aprendizagem do aluno (DEMO, 1996, p. 42 e 43).

O autor faz ainda uma crítica aos métodos avaliativos que encerram em si quantidades e produtos extensos, distante da proposta da avaliação qualitativa, cuja marca é a intensidade, não bastando apenas averiguar se o aluno aprendeu determinado conteúdo de uma disciplina, mas o que ele fará com esse conhecimento e se é componente processual de sua cidadania, e

não algo meramente instrumental. Os aspectos quantitativos permeiam todos os tipos de avaliação, por isso:

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra (DEMO, 1994, p.09).

Libâneo (1994) considera a avaliação como uma tarefa complexa, que não se encerra na aplicação de provas e na atribuição de notas, mas pondera que sua mensuração gera dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. Nessa análise, os instrumentos de verificação do rendimento escolar favoreceriam o cumprimento das funções didático-pedagógicas de diagnóstico e controle do processo avaliativo a fim de gerar mudanças significativas. Para tanto, os critérios utilizados devem ser explícitos e devem ser conhecidos e negociados entre o professor e os alunos.

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Haydt (2000), sistematiza a avaliação em três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Consoantes a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Vejamos então como alguns autores as definem. Segundo Melchior (2003), a avaliação diagnóstica “tem como pressuposto, a dialética constante entre avaliadores e avaliados, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes dos educandos” e pode ser aplicada por diversos instrumentos, geralmente, no início do bimestre, semestre ou de acordo com a organização dos estudos. Essa avaliação tem como objetivos conhecer o aluno, sondar e identificar os conhecimentos prévios do estudante como ponto de partida para novas aprendizagens, e ainda contribuir para individualizar a ação docente. Sem, portanto, rotular ou estigmatizar o educando, mas identificar os interesses e as

necessidades dos estudantes para que possa planejar estratégias de ensino mais adequadas à realidade vivenciada. (MELCHIOR, 2003, p. 44).

Para Luckesi (2005), ao contrário da prática que está psicologicamente arraigada, e o modelo avaliativo excludente que é seguido desde o século XVI, como vimos no breve histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, a avaliação é processual e dinâmica, e tem como papel fundamental diagnosticar a situação que o aluno está para, assim, subsidiar a tomada de decisão e melhorar a qualidade do desempenho do estudante. Durante o processo avaliativo, os professores não precisam julgar, mais sim, se disponibilizar a acolher e a intervir. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como um ato amoroso. O desafio consiste em fazer o diagnóstico, a fim de encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades dos alunos e para isso “não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa” (LUCKESI, 2005, p. 33).

Diante do exposto, podemos afirmar que a avaliação não precisa ocorrer em momentos estanques, mas durante todo o processo e que a ação do professor será o diferencial na vida escolar desses estudantes. Por isso, é de suma importância a qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação envolvidos com esse processo, para que haja constante reflexão sobre a ação.

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos (LUCKESI, 2005, p. 34)

Segundo Romão (2003), na concepção pedagógica progressista a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade diagnóstica.

[...] a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenho de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenho (ROMÃO, 2003, p. 62).

A avaliação formativa compreendida como motivadora e orientadora com caráter reflexivo, dialógico e crítico ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem sem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir e deve estar constantemente voltada para prática pedagógica conscientizando os alunos da importância do erro, não como fracasso, mas como oportunidade para novas aprendizagens, valorizando sempre as habilidades e competências do estudante. Ao se referir à avaliação formativa, Melchior (2003) supõe que seria importante que aos poucos os alunos compreendessem seu objetivo, que não visa um determinado valor representado por notas, mas aprender e, à medida em que as correções são feitas durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados.

Segundo Perrenoud (1999) “toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” é formativa. O autor defende que seria mais adequado falar em *observação formativa* do que em *avaliação formativa*, tendo em vista que o termo avaliação está intimamente ligado às medidas, às classificações, aos boletins escolares e às ideias de informações codificáveis. Dessa forma, a observação é tomada como formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso, sem que o professor tenha a preocupação de classificar, certificar e muito menos selecionar. (PERRENOUD, 1999, p.103).

Álvarez Méndez (2002), ratifica o exposto por Perrenoud ao afirmar que “avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar, e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes.” Para o autor, a avaliação é muito mais do que isso, ela transcende a todas essas atividades instrumentais. Nessa perspectiva, a avaliação atua em favor do conhecimento e da aprendizagem.

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma- transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Já a avaliação somativa, tem a função de classificar o estudante ao final de um bimestre ou de um ano letivo e se dá numa perspectiva quantitativa, pois está vinculada à questão de medir, sem considerar o tempo e o ritmo de aprendizagem do estudante e muito menos as especificidades e as peculiaridades dos aprendizes. Essa forma de avaliar indica

uma expectativa pressuposta de pressupõe que todos aprendem ao mesmo tempo. Para Álvarez Méndez (2002), “avaliar somente ao final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna”. (MÉNDEZ, 2002, p.17). Melchior (1999) corrobora essa ideia:

[...] a escola exige um resultado e ele passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha mínima ideia de como foi avaliado (MELCHIOR, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, Rabelo (1998) confirma que a avaliação deve ser contínua, a fim de verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, cabendo ao professor o cuidado de não comparar seu aluno com parâmetros externos a ele, mas sim com ênfase no seu próprio processo de desenvolvimento.

Considerando a importância e a complexidade da avaliação para o processo formativo dos estudantes e tendo a avaliação como inerente ao processo de ensino e aprendizagem, podemos perceber o quanto esse percurso histórico e teórico contribui para a nossa reflexão sobre as avaliações externas e os seus impactos nas propostas pedagógicas na Educação Infantil. Em razão disso, perguntamos: à medida em que se pressupõe que a avaliação como processo não tem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir, como poderemos aceitar ranking entre as escolas ou prêmios para os professores que alcançarem as metas? Como aceitar que crianças com realidades tão diversas façam provas padronizadas e sejam comparadas como se partissem do mesmo ponto? A quem as avaliações externas servem? Defendemos que a política de responsabilização dos professores, através das avaliações externas, pode contribuir para limitar e direcionar o currículo praticado nas instituições educacionais.

1.2. Avaliação em larga escala no Brasil:

Desde a década de 1990 o sistema de avaliação em larga escala é aplicado no Brasil. No ano inicial dessa década foi implantado pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica (Saeb), que avalia nas séries finais do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando vários aspectos socioeconômicos, a cada dois anos. Essa avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova. Como nos afirma Bonamino (2012), o Saeb “configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da Educação Básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (BONAMINO, 2012, p. 376).

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar (Idem, p. 377).

As questões que envolvem o Saeb compõem o presente trabalho por dois motivos: por ser o primeiro exame em escala nacional; e porque sua característica amostral evidencia que originalmente o foco da avaliação é a perspectiva diagnóstica. Esse foco, conforme demonstra Bonamino (2012), foi alterado ao longo dos anos. A autora apresenta então três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil e que coexistem nas redes de ensino com consequências diferenciadas para o currículo escolar. A primeira geração tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação numa perspectiva diagnóstica, como por exemplo: o Saeb; já a avaliação de segunda geração, além da divulgação pública, faz a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais, mas simbólicas, como a publicização dos resultados, por exemplo, a Prova Brasil; a terceira geração de tem como característica a entrega de prêmios atrelados aos bons resultados dos alunos ou sanções, caso as metas não sejam alcançadas. Nesse caso, a autora utiliza como exemplo as avaliações estaduais que deixam de lado a finalidade diagnóstica da avaliação e passam a focar nas políticas de responsabilização, ou seja, a culpabilização dos professores e dos gestores pelo mau desempenho dos estudantes nas avaliações externas e as bonificações para os que alcançam as metas, como se o sucesso escolar dependesse apenas de um fator. No Rio de Janeiro, a política avaliativa do município e do estado se assemelham, como veremos mais à frente.

Mesmo que ao longo do tempo o Saeb tenha passado por evoluções, como a utilização de questionários socioeconômicos a fim de conhecer cenários que envolvem alunos,

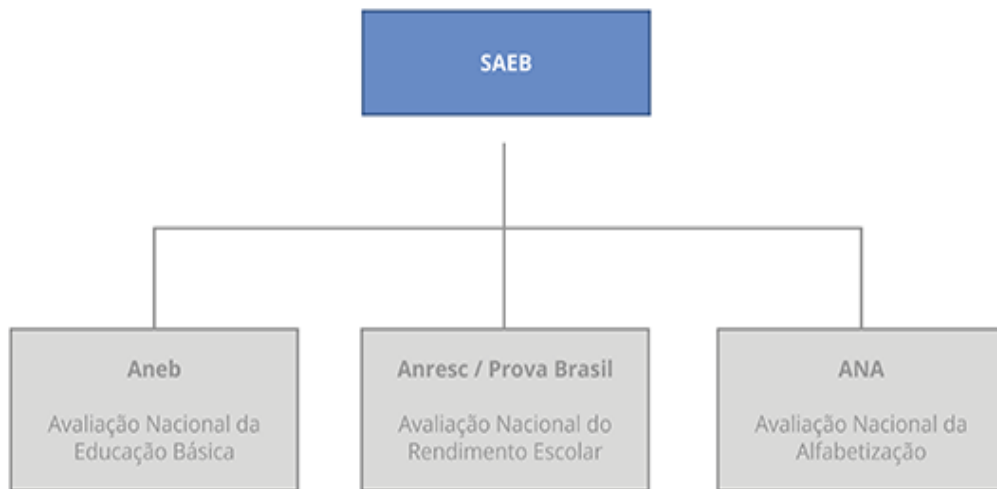
professores e escolas, além de outros questionários sobre as práticas escolares, formação de professores e sobre a estrutura da escola, “a tendência das avaliações nacionais e estaduais enfatiza excessivamente as medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógica.”, conforme apontam os estudos de Bonamino (2016) sobre os ciclos do Saeb – de 1990 a 2014. Em um país com tanta diversidade regional e distintas realidades socioeconômicas o mais adequado seria considerar, de igual modo, todas essas medidas para que políticas públicas fossem formuladas, reformuladas, implementadas e monitoradas para a melhoria da qualidade do ensino. (BONAMINO, 2016, p. 123)

Bauer e Silva (2005) questionam o conceito de qualidade que permeia o Saeb, por nem sempre ter os seus parâmetros explicitados, bem como o fato de seus impactos nas práticas escolares e na forma como seus resultados são disseminados nas redes de ensino gerarem pouca ou nenhuma mudança na prática pedagógica. Os autores apontam que para compreendermos o processo de formulação e implementação do Saeb é necessário considerarmos o contexto político e econômico no qual ele se insere. Nesse sentido, destacam as influências dos empréstimos e das diretrizes do Banco Mundial na gestão de políticas públicas educacionais brasileiras e seus impactos nas práticas escolares, “dando, não raro, a impressão de que os gestores não passam de meros executores de propostas absolutamente prontas e acabadas, independentemente de seus interesses políticos ou do lugar onde tais propostas deveriam ser implementadas”. Quando na realidade, há “uma relação de reciprocidade entre projetos políticos comuns” (BAUER E SILVA, 2005, p.136 e 137).

O Saeb é composto pelas três avaliações externas em larga escala: Aneb, Anresc e ANA, respectivamente Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Avaliação Nacional da Alfabetização (*figura 1*). Segundo o MEC, essas avaliações “aferem qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira” e seus resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado a cada dois anos.

A partir de 2017, todos os estudantes do último ano do Ensino Médio passaram a ser avaliados pelo Saeb, o que permitirá o resultado individual do Ideb por escola. Ou seja, o Saeb do Ensino Médio passou a ser universal e não mais amostral para escolas públicas e privadas. Todas as escolas que participarem da aplicação censitária do Saeb e que cumprirem os critérios determinados terão seu Ideb calculado. A ampliação do público avaliado pelo Saeb, juntamente com o encerramento da divulgação do Enem por escola, permitirá uma avaliação mais ajustada das instituições de ensino brasileiras (BRASIL, Inep, 2017). Vejamos no seguinte organograma:

Figura 1: Organograma Saeb



Fonte: Portal do MEC

Segundo o MEC, a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Essa prova mantém as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da Educação Básica efetuada até 2005³ pelo Saeb, tendo como foco “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica brasileira. Os resultados do país são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação” (BRASIL. Inep, 2017). Todo o conteúdo exigido na Aneb faz parte das matrizes de referência estipuladas pelo próprio Inep.

Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, mais conhecida como *Prova Brasil*, é uma avaliação censitária bianual que envolve alunos matriculados na 4ª série (5º ano) e na 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. É através dela

³Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 20/05/2018.

que os indicadores contextuais sobre as condições extras e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola são apresentados. É Bonamino (2016) quem nos explica:

A Prova Brasil objetiva oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada do seu desempenho, em complemento à avaliação do Saeb, além de divulgar amplamente os resultados entre todos os estados e municípios do País por meio de boletins para cada uma das instituições (BONAMINO, 2016, p. 120).

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA é uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Desde 2013 essa prova é realizada anualmente e tem como objetivo acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2012, que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e matemática.

A preocupação em se ampliar os indicadores educacionais com um sistema avaliativo mais abrangente é revelada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para substituir o Saeb, em maio de 2016 foi instituído⁴ o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) vinculado ao Sistema Nacional de Educação, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a ser fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, incorporando, além da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), já presentes no Saeb, a Provinha Brasil, já existente, mas que não compunha, até então, o Saeb) e a Avaliação da Educação Infantil - Anei. O PNE (2014-2024), em sua meta 1 e em sua estratégia 1.6, propõe a implantação de uma Avaliação da Educação Infantil (Anei), a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014), no entanto foi revogado⁵ poucos meses após a sua criação sob a alegação de que deve se pautar pelas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estava em processo de elaboração. Como agora já está

⁴A portaria nº 369, de 05 de maio de 2016 Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

⁵A portaria nº 369 de 05 de maio de 2016 foi revogada em 25 de agosto pela portaria 981/16.

aprovada em sua terceira versão, a discussão acerca da Anei foi retomada, o que causa muitos questionamentos que reforçam a importância desta pesquisa para o campo educacional.

Assim, perguntamos: de que modo essas avaliações externas impactam nas práticas da Educação Infantil? Os municípios, responsáveis pela Educação Infantil, pressionados por esse sistema de ranqueamento, irão comprometer os resultados para alcançarem melhores índices e, conseqüentemente, receberem mais financiamentos? Esses indicadores irão aferir apenas números e resultados sem considerar o contexto? Servirão apenas como instrumentos de controle, ou de fato, irão fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da Educação Infantil?

1.3. O que dizem outras pesquisas sobre a Avaliação Educacional?

Conforme apresentamos nos tópicos anteriores, a prática de avaliação remonta ao século XVII e é caracterizada pela seleção e pela exclusão. Nos anos de 1990 surge um novo cenário que se deu pela introdução das avaliações em larga escala, próximas, em sua metodologia, das clássicas provas previstas pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, uma vez que são aplicadas aos estudantes, mas se distanciam nos seus objetivos que deveriam ser diagnosticar e possibilitar caminhos para que o trabalho pedagógico desenvolvido seja replanejado. Essa mudança provoca intensos debates no meio acadêmico, dividindo as pesquisas que, dentre outros objetivos, se debruçam sobre o estudo das práticas de avaliação no contexto da aprendizagem, para definir se os alunos aprenderam, se passarão de uma série para a outra, ou questionando essa estratégia, além das que investigam as avaliações institucionais para verificar a qualidade da oferta, dentre outras.

Para conhecer o que vem sendo produzido no campo acadêmico sobre o tema da avaliação, realizamos em janeiro de 2017 uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a fim de investigar, mapear e sistematizar as produções acadêmicas que versam sobre a avaliação educacional e os seus reflexos nas práticas da Educação Infantil.

Para proceder à interpretação desses dados, após o levantamento das pesquisas, elaboramos um conjunto de categorias, que nos permitiu inferir sobre as informações obtidas por meio do título e da leitura dos resumos. As categorias formam (1) avaliação como processo; (2) avaliação como finalidade (aluno) e (3) políticas de avaliação externa.

O primeiro critério para a seleção das teses e dissertações foi a análise do título, o segundo foi a leitura do resumo. Na análise, alguns títulos, apesar de estarem de acordo com o

objetivo da pesquisa, não estavam disponíveis para leitura no site da Capes, por serem anteriores à Plataforma Sucupira de 2013 a 2016.

Como estratégia de busca utilizamos as seguintes palavras-chave: *Avaliação Educacional e Educação Infantil*. Dessa etapa resultou a seleção de 19.782 pesquisas, das quais optamos pelo recorte às seguintes áreas de concentração: Educação Escolar (89), Teoria e Prática de Ensino (3), Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (21). Como essas pesquisas não tinham relação com a vertente que abordamos nessa dissertação, redefinimos a busca por palavras-chave para: *Avaliação Educacional e Ensino Fundamental e Educação Infantil*, o que resultou num total de 3.824 pesquisas, dentre as quais filtramos para a Educação como área de concentração (333). Desse modo, apenas 7 publicações atenderam aos critérios de inclusão para nossa revisão de literatura. Para ampliar a amostra reiniciamos o processo de busca agora com as seguintes palavras-chave: *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e Avaliação externa* (3.424); área de concentração: Educação (65) e encontramos 3 pesquisas consoantes ao objetivo proposto. Após analisarmos seus objetivos, os instrumentos e os resultados, excluimos uma dissertação que tinha como foco apenas a avaliação e o ciclo de aprendizagem no Ensino Fundamental, e selecionamos 9 produções que dialogam com a presente pesquisa, sendo 8 dissertações e 1 tese (*tabela 1*) Segue, então, um quadro com esses trabalhos e, em seguida, alguns detalhamentos desses estudos selecionados quanto aos objetivos, os instrumentos utilizados e os principais resultados.

Tabela 1: Revisão de literatura

Tipo	Ano	Título	Autor
1-Dissertação	2015	Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil	Daniele Lenharo Appolinario
2-Dissertação	2015	“A”+“VALI”+“AÇÃO” = Avaliação um instrumento de valor na Educação Infantil	Marcela de Castro Alves
3-Dissertação	2015	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: O que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	Ieda Licurgo Gurgel Fernandes

continuação

Tipo	Ano	Título	Autor
4-Dissertação	2014	A prova Brasil como instrumento de regulação do ensino Fundamental no município de Porto Velho: Avaliação ou manipulação dos resultados?	Osiel Antonio dos Santos
5-Dissertação	2015	Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de nove anos	Fernanda Andrea Silva de Goes
6-Dissertação	2013	A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina	Juliana Ferreira de Souza
7-Dissertação	2013	Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012	Graciele Glap
8-Dissertação	2015	Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e Saresp para o trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Priscila de Paulo Uliam
9-Tese	2013	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	Mariza Felipe Assunção

Dentre os principais resultados, destacamos que todos os estudos se ocuparam de defender a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a Educação Infantil tem especificidades que não podem ser negadas. Os objetivos dos estudos em questão são bastante diversificados. Em seus procedimentos metodológicos, os estudos 1, 2, 4, 5, 6, 8 e 9 utilizaram como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas com professores e/ou equipe gestora e realizaram a análise dos documentos oficiais; Já o estudo 3,

a autora realizou rodas de conversas com 18 crianças que estavam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentando a percepção e o olhar das crianças nesse processo. Apenas o estudo 6 utilizou como coleta de dados, além da entrevista, a observação participante, fato que coopera com uma percepção maior da realidade, de acordo com a autora. Por sua vez, o estudo 7 apresenta a sistematização de produções científicas publicadas em torno do tema avaliação na/da educação infantil no período de 2000- 2012. Ou seja, esse período é anterior às publicações disponíveis para leitura no banco de Teses e Dissertações da Capes, conforme dito anteriormente. Considerando a importância do resultado deste estudo, buscamos no *Google.com* a dissertação na íntegra e realizamos a leitura para que coletássemos as informações referentes à temática.

Dos resultados acima elencados, destacamos: o de Appolinario (2015) que, ao investigar dois municípios de São Paulo, constatou que em um há a repercussão das avaliações externas nas práticas curriculares da Educação Infantil com treino de habilidades e conhecimentos escolares antecipando práticas escolares presentes no Ensino Fundamental e que no outro, que não visa a escolarização precoce, há uma concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Alves (2015), concluiu que a avaliação é compreendida como o fim de um processo, bem como apontaram os estudos de Goes (2015), em que as análises mostraram que as professoras consideram em seus pareceres diversos aspectos que caracterizam sua prática avaliativa à avaliação de caráter processual, no entanto são descritos os resultados alcançados com relação aos objetivos e com relação à situação de cada criança, sem que as estratégias utilizadas para tal resultado sejam mostradas, evidenciando, também, o processo que caracteriza a concepção de avaliação como resultado.

Sob a perspectiva da criança, Fernandes (2015) apresenta as narrativas de 18 crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que reconhecem como característica dessa modalidade as atividades lúdicas e, como injunções do primeiro ano do Ensino Fundamental, o estudar. De igual modo, Souza (2013) aponta que as Políticas do município de Teresinha desconsideram outros aspectos do desenvolvimento da criança concentrando suas ações no aspecto cognitivo com ênfase na leitura e na escrita, inclusive, incentivam os professores que alfabetizam 90% das crianças da Pré-escola com o prêmio Professor Alfabetizador.

Os resultados de Glap (2013) indicam que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil e a avaliação na educação infantil com foco na avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da

criança, nas formas de registro em relatórios, pareceres e portfólios, nas concepções e práticas de avaliação dos professores, ou seja, as pesquisas estão voltadas para o processo educativo que ocorre no espaço de sala de aula. Os trabalhos em avaliação da Educação Infantil que têm como foco a avaliação do contexto educativo, e que abrangem a análise da instituição na sua totalidade nas dimensões política, pedagógica e administrativa são poucos, assim como os que abordam a avaliação na instituição de educação infantil e a avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil.

Nos discursos analisados em Assunção (2013) há evidências de um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação objetivista e com as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem.

Dentre as pesquisas aqui resumidas, consideramos que a de Appolinario (2015) é a que mais se aproxima da proposta da dissertação aqui apresentada, pois analisa as repercussões das avaliações externas nas práticas curriculares da Educação Infantil.

Essas revisões nos indicam um crescimento, nos últimos anos, dos estudos na área da avaliação na Educação Infantil, mas, por versarem sobre a avaliação como resultado e não como processo e limitarem-se ao âmbito da instituição, como podemos verificar nos estudos 2, 3, 5, 7, 8 e 9, não excluem a necessidade de avançarmos na investigação e no acompanhamento da avaliação no âmbito das Políticas Educacionais propostas para a Educação Infantil, na perspectiva, conforme defendemos, de uma Educação que não tenha como objetivo a preparação para os anos escolares posteriores, mas para a contribuição para a formação integral da criança nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, distanciando-se da pressão feita a professores para que alfabetizem as crianças precocemente com ênfase em atividades mecânicas, como exposto nas pesquisas de Appolinario (2015) e Souza (2013).

De forma geral, percebemos uma lacuna de conhecimento a respeito do tema pesquisado, demonstrando que esse ainda se apresenta insuficiente à produção científica abordando a temática da avaliação externa e os impactos do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil. E é acreditando na contribuição das questões que aqui apresentamos que essa pesquisa se estruturou e defende tais difusões não só em meios acadêmicos, mas a divulgação desses resultados nos ambientes escolares.

Após a exposição dessas pesquisas, discutiremos no próximo capítulo sobre a Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro no período de 1996 a 2016.

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - 1996 A 2016.

O tema da avaliação nos anos iniciais da Educação Básica aparece na agenda política do município do Rio de Janeiro através da publicação da proposta curricular – Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO⁶ (NCBM) no ano de 1996. Este documento norteou o trabalho pedagógico no sistema de ensino do município por mais de dez anos pela proposta de uma avaliação da aprendizagem embasada na teoria histórico cultural, como podemos conferir a seguir:

O desenvolvimento de crianças e adolescentes deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, com referência ao que está para acontecer na trajetória de cada um. [...] deve-se procurar os brotos, as flores ou ramos do desenvolvimento e seus rumos em vez de somente seus frutos. Normalmente a avaliação centra-se no que as crianças e adolescentes são capazes de fazer sozinhas num dado momento, porém, a ideia de TRANSFORMAÇÃO, presente na MULTIEDUCAÇÃO ganha particular destaque na concepção Histórico-Cultural que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 385).

Esse documento apresenta a concepção de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem como um processo que não acontece de forma estanque ou ocasional e propõe que o ato de avaliar esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) construído por cada escola, pois compreende a “avaliação como um processo mais amplo que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado tempo de sua trajetória escolar” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 385). Nessa perspectiva, o professor assumiria o preponderante papel de identificar e de criar zonas de desenvolvimento proximal e o conceito de avaliação seria modificado “de retrospectiva (o que o aluno realiza sozinho) para prospectiva (o que é capaz de fazer com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente).” (Idem, p. 386).

A avaliação seria então para a transformação, considerando o ritmo de aprendizagem de cada educando, os comportamentos, as experiências e respeitando as diferentes trajetórias,

⁶ Este documento foi encaminhado a toda rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e tinha como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p.108). E também, com o objetivo de “articular escola e vida-cidadã numa relação de reciprocidade que implica construir uma relação estreita entre o cotidiano vivido e o conhecimento escolarizado” (NCBM, 1996, P. 111). Durante a sua vigência passou por atualizações com a participação de diversos grupos: Conselho Diretor, Conselho de Professores, Conselho-Escola-Comunidade (CEC), Grêmios, Comissão de Professores, Representantes dos Coordenadores Pedagógicos e das Coordenadorias Regionais de Educação.

bem como as especificidades dos alunos. Essa proposta rompe com o paradigma da avaliação para a classificação e/ou exclusão e com a homogeneização nos processos de ensino-aprendizagem na medida em que reconhece a pluralidade e a heterogeneidade e descarta a prova como principal e único instrumento de avaliação. Para tanto, propõe outros recursos, tais como a interação nos trabalhos em grupo, a resolução de problemas de forma partilhada e a cooperação (Idem, p. 386).

A partir das mudanças curriculares propostas no NCBM, a resolução SME nº 606 de 16 de março de 1996 determinou um sistema avaliativo global e contínuo composto por três conceitos - *Plenamente Satisfatório (PS)*, *Satisfatório (S)* e *Em Processo (EP)* - para a aferição de desempenho dos educandos. O Multieducção (1996, p. 388) explica que esses conceitos “não traduzem uma nota e sim um processo que muitos terão atingido plenamente, outros parcialmente e alguns estarão em vias de atingir”. Esse sistema de conceitos *PS*, *S* e *EP*, só foi alterado no ano de 2000, quando foi instituído no município do Rio de Janeiro o *Ciclo de Formação*, como abordamos adiante.

Considerando que o papel do processo avaliativo é o de outorgar a cidadania aos alunos, o NCBM propõe um repensar sobre a reprovação e sobre o processo de ensino-aprendizagem:

É urgente uma reflexão sobre que papel o processo avaliativo tem desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito a cidadania. A exclusão da escola causada por sucessivas reprovações em nada contribui para que os alunos tenham este direito assegurado. A reprovação de um aluno deve-se constituir em uma exceção do que em uma norma de tão aceita que já se tornou natural. A MULTIEDUCAÇÃO não propõe a reprovação que penaliza e exclui nem a aprovação automática. Ela propõe um repensar sobre o processo ensino-aprendizagem que envolve um repensar sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem. (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 388).

A ideia de que a reprovação contribuía para a exclusão fez com que o processo avaliativo se tornasse mais democrático, oportunizando a participação da comunidade escolar com o objetivo de minimizar as reprovações. , Caso uma turma/disciplina atingisse a marca de 15 % de conceitos *Em Processo (EP)* durante o bimestre letivo, se a escola apresentasse um índice de estudantes com esses conceitos que fosse superior a 20% ou caso o responsável por um dos alunos solicitasse a revisão da avaliação, isso poderia ser feito através de convocação do Conselho de Classe extraordinário (COCEX).

De acordo com a resolução da SME/RJ Nº 684 de 18 de abril de 2000, que estabelece as Diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da rede pública do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, com base na LDBEN

9394/1996, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deve ser contínua e ter como um de seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e redefinição do trabalho escolar em curso. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação deveriam contemplar o processo de cada aluno e da turma como um todo.

Além de lançar os conceitos, os professores elaboravam relatórios da turma. Nesses relatórios era preciso justificar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seguindo alguns indicadores:

Art.3º Os Relatórios Individuais e os Relatórios-Síntese da Turma deverão indicar os conhecimentos que os alunos construíram ao longo de cada período do ano letivo, de acordo com os seguintes indicadores: I - trabalha com autonomia e demonstra compreensão dos conceitos, habilidades e valores trabalhados, utilizando-os em diferentes situações; II- trabalha com relativa autonomia, demonstrando estar construindo conceitos e valores, e desenvolvendo habilidades, embora necessite, eventualmente, de ajuda; III- demonstra já estar construindo conceitos e valores e desenvolvendo habilidades, embora necessite, constantemente, de ajuda; IV- demonstra, ainda, dificuldades na construção dos conceitos e valores, e no desenvolvimento das habilidades, mesmo com ajuda constante (SME/RJ Nº 684 de 18 de abril de 2000).

No ano de 2003, a equipe de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro iniciou estudos e discussões com os professores acerca dos pressupostos básicos para a realização do trabalho com as crianças da Educação Infantil da rede e elaboraram o documento: *MULTIEDUCAÇÃO Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com educadores*. Nesse documento a criança é concebida como um sujeito histórico social, constituído na e pela cultura. No que se refere à avaliação, apresenta algumas indagações, das quais destacamos: *Para que se avalia? Quem avalia? O que se avalia? e Como se avalia?* Destaca, ainda, a observação sensível como inerente ao processo de avaliação, enfatizando a importância do registro e explicitando as possibilidades de organizá-los sob a forma de portfólios, arquivos contendo a história de cada criança, arquivos de planejamentos e dos materiais referentes aos temas trabalhados, relatórios e o diálogo com as famílias, a fim de compartilhar periodicamente o processo de desenvolvimento da criança. (SME-RJ, 2003, p. 07).

Com o atendimento à lei 11.274/06, que alterou a LDBEN 9394/1996, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos e incluindo as crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, iniciou-se a discussão sobre a ampliação do Ciclo de Formação e sobre os seus eixos norteadores para o ensino fundamental, que em 2007 foi organizado em

três ciclos, cada um com três anos de duração, contemplando os nove anos de escolarização determinados pela Lei 9394/96 assim distribuídos: 1º Ciclo de Formação: infância (seis a oito anos), 2º Ciclo de Formação: pré-adolescência (9 a 11anos), 3º Ciclo de Formação: adolescência (12 a 14 anos). Assim, a criança que antes, com seis anos, fazia parte da Educação Infantil passa a fazer parte do Ensino Fundamental. Os eixos fundamentais da escola organizada em Ciclos de Formação de acordo com a SME são: Gestão – Currículo – Avaliação Contínua - Continuidade Educativa - Formação de coletivos - Formação do educador (RESOLUÇÃO Nº 684 de 18 de abril de 2000, p. 10 -11). Quanto à organização dos Ciclos de Formação, Mainardes (2007) afirma que seria necessário rever toda a concepção de educação:

A construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados (MAINARDES, 2007, p.194).

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), através da indicação nº 3/2007 apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro, que tinha como pressuposto o respeito às diferenças e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, objetivando a democratização com a garantia do acesso e da permanência com direito a um ensino de qualidade, pois, incorporava a concepção de formação global do educando.

Segundo ^a citada indicação, a implantação dos Ciclos de Formação foi amplamente discutida com a rede de ensino através de vários meios, tais como consultorias, palestras, e programas de TV elaborados pela SME, em parceria com a Multirio. O objetivo da implementação desse sistema era universalizar o acesso e garantir a permanência dos estudantes sem interromper o processo de aprendizagem com reprovações, possibilitando a organização de um ensino que proporcionasse mais flexibilidade e não fragmentasse o conhecimento. No princípio foi apenas posto em prática no Ciclo de Alfabetização com a formação das turmas dos alunos de seis a oito anos, por faixa etária e com uma duração de três anos, sendo, nesse momento, vedada a reprovação, mesmo que o aluno não alcançasse os objetivos propostos, sendo permitida a reprovação somente ao final do ciclo, no caso, ao final

do terceiro ano. Já para os alunos com mais de oito anos de idade que apresentassem defasagem idade-série foram oferecidos os Programas de Aceleração da Aprendizagem I e II.

Voltando ao percurso da política de avaliação da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, durante o período de 2003 a 2007 a avaliação do desenvolvimento dos alunos era expressa através dos conceitos: *I* (insuficiente), *R* (regular), *B* (bom) *MB* (muito bom) e *O* (ótimo). Dois desses conceitos, os polarizados *I*(*nsuficiente*) e *O*(tímo) foram extintos em 2007. (INDICAÇÃO Nº3/2007, p. 9). No entanto, a Câmara Municipal revogou a resolução 946/2007 da Secretaria Municipal de Educação que abolia os conceitos *O* (ótimo) e *I* (insuficiente), o que segundo os parlamentares instituiu a aprovação automática.

Em resposta às manifestações contrárias da Câmara Municipal, que considerava a aprovação automática um retrocesso para a educação municipal (PROJETO DECRETO LEGISLATIVO Nº181/2007), a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, através da Resolução nº 959/2007, estabeleceu as Diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino e instituiu o conceito *RR* (registra recomendações) e indicou a recuperação paralela para os alunos do 2º e 3º ciclos – que equivaliam ao período da 5ª à 8ª séries – que não obtivessem os conceitos *R* (regular), *B* (bom) ou *MB* (muito bom).

De acordo com o Conselho Municipal de Educação (2007), os Ciclos de Formação tinham como pressuposto a progressão continuada dentro de cada Ciclo e “o processo de avaliação adotado tinha um caráter formativo, processual, diagnóstico, dialógico, investigativo, prospectivo e transformador; e não possuía nenhum indicativo de aprovação automática.” (RESOLUÇÃO 959/07). Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas a avaliação do aluno, mas de todos, mudança que inclui a avaliação do processo pedagógico, das metodologias utilizadas, do relacionamento professor-aluno e do projeto político-pedagógico da escola. Dentre as medidas apresentadas pela referida Resolução, destacamos:

- A ampliação do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino;
- Que cada Ciclo de Formação é constituído pelos períodos Inicial, Intermediário e Final, num total de 600 dias letivos;
- Que o Ciclo de Formação tem como pressuposto a progressão continuada dentro de cada ciclo;
- A concepção de avaliação expressa no Núcleo Curricular Básico Multieducação;
- A opção por uma avaliação formativa, de caráter processual, que deve ser diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora;

- Que a avaliação deve estar em sintonia com o Núcleo Curricular Básico Multieducação e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, os quais devem guardar coerência entre si;
- Que a avaliação deve levar em conta o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a autoavaliação do gestor, do professor e do aluno, a prática pedagógica em sala de aula e a gestão escolar, apresentando um caráter institucional;
- Que a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em qualquer modalidade de atendimento, deve levar em conta as adaptações curriculares propostas (RESOLUÇÃO 959/07).

A avaliação na Educação Infantil é assim abordada no artigo 4º dessa Resolução:

A Educação Infantil, em cada Creche e Unidade Escolar, deverá prever a forma de registro de avaliação que esteja em consonância com o seu Projeto Político-Pedagógico e com os pressupostos do Núcleo Curricular Básico Multieducação, não cabendo atribuição de conceitos, mas uma análise do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. (RESOLUÇÃO 959/07).

Além da importância de a avaliação se adequar ao Projeto Político Pedagógico, o NCBM elenca alguns pontos norteadores da análise do desenvolvimento da criança, tais como observação, registro (arquivo contendo a história de cada criança no espaço educativo, arquivo sob a forma de portfólios, arquivos de planejamentos e materiais referentes aos temas trabalhados), relatórios e diálogo com as famílias.

Ainda em 2007, o Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME- RJ), através da indicação nº 4/2007, analisou os aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratificou as orientações presentes na já aqui citada resolução 959/2007. Nesse documento, a Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apresenta um panorama das práticas avaliativas e afirma que até o ano de 1950, o enfoque era na “avaliação do produto”, sem considerar o processo de aprendizagem. Destaca ainda que os altos índices de repetência começaram a causar bastante preocupação e que o assunto entrou na pauta de grandes eventos nacionais e internacionais, sendo, no ano de 1956, tema da *Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória*, em Lima, que contou com a participação de educadores convidados pela UNESCO e na qual a delegação brasileira propôs a adoção do regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, o que já ocorria em outros países.

De acordo com supracitado documento do Conselho Municipal de Educação do RJ, em 1962 houve uma reestruturação no ensino primário no então Estado da Guanabara - atual município do Rio de Janeiro - quando a organização do currículo escolar passou de quatro para seis anos e houve a inclusão das crianças de seis anos de idade no nível um. O Ensino Primário era organizado em quatro séries, seguido da 5ª série (Curso de Admissão) e que dava

continuidade aos estudos com mais quatro séries do Curso Ginásial. Com a reorganização da escola primária, a aprovação dos alunos, até então feita através de exames finais elaborados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, comuns a toda a rede escolar, foi abolida e os professores passaram a ser os responsáveis pela avaliação contínua de seus alunos, com mais autonomia e de acordo com o ritmo de cada grupo. Essa organização perdurou apenas até a aprovação da lei 5.692/71, que instituiu o ensino primário obrigatório em todo o Brasil, dos sete aos quatorze anos de idade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 ampliou-se o debate sobre como os professores avaliavam os seus alunos, e a avaliação do rendimento escolar passou a ser considerada como um processo contínuo, no qual, os aspectos qualitativos sobrepõem-se aos quantitativos. Romão (2003) explica que com a implantação dessa lei surgiu, pela primeira vez, a preocupação com os aspectos qualitativos, no entanto, houve um grande equívoco por parte dos sistemas de ensino, pois alguns compreenderam que bastava mudar as notas para conceitos ou descrições, como se fosse algo apenas burocrático e não um processo como é a concepção correta dos aspectos qualitativos no processo avaliativo, pois a essência qualitativa da avaliação independe do resultado final. Tal avaliação, entretanto, não anula, nem exclui os aspectos quantitativos. Esse é o grande problema que ocorre quando as mudanças são decididas sem a participação efetiva da comunidade escolar.

Vejamos então o que previa a lei em seu artigo 14, dentre outras normas:

Relativa autonomia dos estabelecimentos quanto à forma – regimental - da verificação do rendimento escolar (caput); Preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação da aprendizagem (§ 1º); Obrigatoriedade do oferecimento, pelo estabelecimento, de estudos e recuperação para alunos de aproveitamento insuficiente (§ 2º); possibilidade de ‘adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos’ (Romão, 2003, p. 48).

A Indicação nº 4/ 2007 (CME- RJ) considera a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem e que ela não deve ser utilizada como instrumento de punição, nem como coerção disciplinar. Também, que “não se deve confundir avaliação continuada, aceleração de estudos, correção de fluxo escolar com promoção automática” (INDICAÇÃO Nº 4, 2007, p. 5), algo que até hoje persiste, mesmo com a LDBEN 9394/1996, com determinações mais específicas, as discussões sobre o caráter quantitativo ou qualitativo da avaliação escolar persistem até hoje. E, ancorado na LDBEN, a Indicação propõe que a recuperação do aluno ocorra durante todo o ano letivo e que o Projeto Político Pedagógico da escola contemple uma proposta de recuperação paralela.

O ano de 2009 pode ser considerado como um marco no que se refere às políticas de avaliação do sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Com a posse de um novo prefeito que, em seu programa, criticava veementemente a organização do sistema educacional em Ciclos, por ele considerado como meio para aprovações automáticas e que afirmava que ao assumir seu cargo, essa política de avaliação mudaria. Entretanto, no primeiro ano de seu governo, algumas políticas como o NCBM foram mantidas através do Decreto nº 30426 (Diário Oficial de 26 de janeiro de 2009), que estabelecia as Diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Vejamos:

Art. 1º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Parágrafo único. Para os fins previstos neste Decreto, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da autoavaliação, realizada sempre de forma dialógica.

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo de Formação, do 4.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: I – MB = Muito Bom; II – B = Bom; III – R = Regular; IV – I = Insuficiente (RIO DE JANEIRO, DECRETO 30.426/09).

Quanto à avaliação na Educação Infantil, dispõe que cada instituição de Educação Infantil e cada unidade escolar que atende turmas de Pré-Escola, deverão elaborar a forma de registro de avaliação, em consonância com o seu PPP e com os pressupostos do Núcleo Curricular Básico Multieducação, não cabendo atribuição de conceitos, mas sim a análise do desenvolvimento e aprendizagem do **aluno** (*grifo meu*). E que a avaliação dos **alunos** (*grifo meu*) da Educação Infantil deve considerar a organização dos grupamentos por idade.

O documento *Multieducação temas em debate - Educação Infantil revendo percursos no diálogo com educadores* (2003), que continuou sendo referência, mesmo com a mudança de governo, aponta como instrumentos avaliativos a observação, o registro, relatórios, diálogos com as famílias, múltiplos registros, com vistas a reorientar as práticas pedagógicas, provavelmente, inspirados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI – 1998).

Em conformidade com o disposto no decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009⁷, a Secretaria Municipal de Educação inseriu uma tabela de conversão de notas em conceitos para os estudantes do Ensino Fundamental, assim distribuídas:

Tabela 2: Quadro de notas e conceitos da SME-RJ

NOTAS	CONCEITOS
80 a 100	MB (Muito Bom)
70 a 79	B (Bom)
50 a 69	R (Regular)
0 a 49	I (Insuficiente)

Além disso, atribuiu pesos diferenciados aos instrumentos avaliativos: as provas bimestrais - peso 2 - padronizadas e enviadas pelo nível central, aplicadas em toda a rede e não mais elaboradas pelos professores, aos demais instrumentos utilizados pelo professor atribuiu-se peso 1. Podemos observar que nesse momento o cenário educacional, no que tange ao processo avaliativo, começa a mudar.

Sobre esse período histórico e os projetos políticos partidários para a educação do município do Rio de Janeiro, Carrasqueira (2013) considera ser importante destacar algumas especificidades nas trajetórias das Secretárias de educação: “as três Secretárias anteriores a ela - Cláudia Costin – de 1993 a 1996, Regina de Assis, de 1997 a 2000, Carmem Moura e de 2001 a 2009, Sônia Mograbi – eram da área de educação” e, inclusive, professoras de carreira da rede municipal, já a Cláudia Costin tem a formação em Administração Pública e Economia, atuou como secretária do município do Rio de Janeiro de 2009 a maio de 2014. Com a sua exoneração, quem assumiu a pasta foi a professora Helena Bomeny, que antes era a Vice-Secretária de Educação.

Antes de prosseguirmos com esse delineamento da reforma da educação no município do Rio, ações descritas no *Caderno de Políticas Públicas Rio de Janeiro* (2015), falemos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador utilizado para a elaboração desse Caderno. O Ideb foi criado no ano de 2007 e é estabelecido numa escala que vai de zero a dez. É através dos dados gerados por esse instrumento que o Ministério da Educação traça metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2021. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Segundo o MEC, a média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa

⁷Resolução SME nº 1010 de 04 de março de 2009.

nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Se mantido esse ritmo, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2021, equiparado ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Ainda segundo dados do MEC, em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Voltando ao *Caderno de Políticas Públicas Rio de Janeiro*, com base no Ideb, ele narra a reforma da educação pública da rede municipal a partir de 2009 e apresenta os consideráveis avanços desse período, o que é denominado como “salto de qualidade na educação”, referindo-se às notas alcançadas pelas instituições de educação do Município do Rio de Janeiro. Segundo esse caderno, a educação no Município teve, no ano de 2011, um avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º ano) e de 6 % nos anos iniciais (1º ao 5º ano). E que no ano de 2013 manteve a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais. Ainda segundo o Caderno, em janeiro de 2009, o Município do Rio de Janeiro pôs fim a aprovação automática – solução utilizada em função do alto índice de reprovação - e estabeleceu um sistema amplo de realfabetização e o Programa de Reforço Escolar (CADERNO DE POLÍTICAS–RJ, 2015, p. 51).

Vejamos as metas projetadas e o Ideb⁸ e alcançadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro:

⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 05 de abril de 17.

Tabela 3: Metas Ideb para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

4ª série / 5º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	4,2	4,5	5,1	5,4	5,3	5,6	4,3	4,6	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4

8ª série / 9º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	3,7	4,3	3,6	4,4	4,4	4,3	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: Inep

Os dados representam apenas avanços numéricos, por isso, é preciso ter cautela, pois essas avaliações geram comparação e competição entre as escolas. Nas do município do Rio de Janeiro que alcançam os índices, os profissionais são premiados com o 14º salário. Esse é um ponto extremamente relevante para esta pesquisa, por isso, retomamos o pensamento de Bonamino (2012), citado no capítulo anterior, que denomina essa avaliação de terceira geração que referenda a política de responsabilização, atrelada a prêmios ou sanções, dependendo do desempenho dos alunos.

2.1. Contexto da educação no município do Rio de Janeiro

No período de 2009 a 2014, a Secretaria de Educação foi coordenada pela administradora Cláudia Costin. A rede foi reorganizada da seguinte forma: Estrutura básica permanente: Currículo único, cadernos pedagógicos, provas bimestrais, avaliações externas, reforço escolar, avaliação e acompanhamento de entrantes; Estrutura básica temporária: correção do fluxo- realfabetização, correção do fluxo.

O trabalho da rede municipal se daria através de políticas para a educação que iriam permanecer – Estrutura básica permanente - e outras que seriam por um tempo determinado ou até que “o problema” fosse sanado – Estrutura básica temporária. “O problema”, segundo a SME-RJ, era os muitos estudantes analfabetos funcionais. A estrutura básica temporária tinha o objetivo de corrigir o fluxo idade-série e alfabetizar esses estudantes, através da parceria

público-privada com o Instituto Ayrton Sena e com a Fundação Roberto Marinho, que atuou na formação dos professores e disponibilizou os materiais pedagógicos utilizados.

Segundo Carrasqueira (2013), nesse período, o sistema educacional do município do Rio de Janeiro “tem três frentes principais: as avaliações de ciclo médio, as avaliações de ciclo longo e o reforço escolar”. (CARRASQUEIRA, 2013, p. 65)

Para o salto qualitativo da educação carioca, foram estabelecidas metas uma política de premiação dos professores que conseguirem as atingir. Para a aferição dessa proposta, a partir de 2009, o sistema de avaliação passou a contar com os instrumentos que veremos no tópico a seguir.

2.2. Instrumentos de controle externo para alcance das metas

1. Provas bimestrais⁹ padronizadas e enviadas pelo nível central, aplicadas em toda a rede e não são mais elaboradas pelos professores;

2. *Prova Rio*, avaliação anual externa com testes de português e matemática, aplicados aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos, seguindo a mesma metodologia da Prova Brasil. Em sua primeira aplicação, no ano de 2009, a Prova Rio foi direcionada apenas a alunos do 3º e do 7º ano e, nas edições seguintes, para os 3º, 4º, 7º e 8º anos;

3. *Alfabetiza Rio*, um programa de ciclo longo, aplicado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a alfabetização dos alunos do 1º ciclo – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental;

4. *IDERio* - Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio¹⁰ (IDERio), composto pela nota da *Prova Rio* e pelo índice de frequência e evasão das unidades escolares. Além do crescimento no IDERIO, as notas da *Prova Rio* também mostram os avanços conquistados na educação do município. O desempenho das escolas é sempre monitorado, a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas e também nas provas bimestrais. Segundo a SME, desse modo é possível acompanhar o desempenho de cada escola e de cada aluno. As escolas com os piores resultados, além de todas as ações realizadas pela SME, também precisam apresentar um projeto para recuperação do ensino.

5. *Prêmio Anual de Desempenho*¹¹, concedido aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que

⁹Resolução nº 1123 de 24 de janeiro de 2011.

¹⁰Decreto 32.416/10.

¹¹Decreto nº 40399 de 22 de Julho de 2015.

atingirem as metas de acréscimo previstas com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, nos anos ímpares, e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro- IDERIO, nos anos pares.

6. *Prêmio anual de qualidade*¹², concedido aos servidores lotados e efetivos nas unidades exclusivas de escolas de educação especial e de educação infantil. Para concorrer ao prêmio, as unidades devem apresentar projetos pedagógicos anuais que serão submetidos à avaliação de uma Comissão Especial, composta para esse fim. Caso o projeto seja selecionado, a sua execução também será avaliada. Todas as unidades de Educação Infantil podem concorrer ao prêmio, no entanto, apenas 30% delas poderão ser contempladas. O percentual da premiação devida aos servidores lotados e em efetivo exercício nas unidades premiadas da SME será de no máximo 100% (cem por cento) da remuneração mensal individual do servidor incidente no mês de outubro do ano anterior ao do pagamento da premiação, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual.

Quanto às avaliações externas apresentadas acima, Carrasqueira (2013) afirma que:

Se considerarmos todas as avaliações externas que os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro fazem durante os nove anos de ensino fundamental, pode parecer um excesso –Alfabetiza Rio no 1º ano, Provinha Brasil no 2º ano, Prova Rio nos 3º, 4º, 7º e 8º anos, Prova Brasil nos 5º e 9º anos – porém dentro de um contexto de políticas baseadas em dados e com foco na eficiência do sistema, a quantidade de avaliações não é apenas uma necessidade para o governo controlar e orientar as políticas, mas uma ferramenta para estudos sobre o desenvolvimento da rede, desempenho das políticas, oportunidades escolares, etc.; (CARRASQUEIRA, 2013, p. 70).

Sabemos que tais avaliações são um instrumento de controle, mas perguntamos: será que elas realmente servem à ampliação de políticas para o desenvolvimento da rede? Consideramos que essa política, que tem como base o sistema meritocrático estabelecido na prefeitura do Rio de Janeiro, estimula a competição entre as unidades escolares em detrimento da cooperação. Não podemos considerar a bonificação como sinônimo de valorização profissional. Como docente dessa rede, posso afirmar que a construção do currículo único foi imposta à comunidade escolar sem que houvesse diálogos entre os envolvidos, bem como, as provas bimestrais que não são mais elaboradas pelo professor. Como falamos, até as avaliações bimestrais passaram a ser externas. Nessa perspectiva, é preciso cumprir as metas para alcançar os resultados como se o processo de ensino- aprendizagem fosse uma linha de produção.

¹²Decreto 32.718/10.

No que concerne à Educação Infantil, em 2009 foram implantados os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) que tem como seus principais pilares: a junção de instituição de Educação Infantil e Pré-Escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral (SME, 2010, Mímeo), assim fundamentado:

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. Esta proposta se baseia nas ideias de James Heckman, o qual defende que fomentar, desde cedo, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças tem o maior **custo-benefício**. Pesquisas nacionais e internacionais mostram que frequentar um programa de qualidade na EI possibilita o desempenho diferenciado no Ensino Fundamental e melhor desempenho na vida social e cultural. A SME – Rio, acreditando nesse investimento, propõe-se a desenvolver ações voltadas para as crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses (SME, 2010, Mímeo).

Como parte dessa política que se propõe à criação de uma base sólida para um Ensino Fundamental de sucesso, em 2010 foi realizado o primeiro concurso público específico para o cargo de professor de Educação Infantil. Nessa perspectiva e no âmbito da avaliação na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação, importou e traduziu um questionário de Avaliação padrão, para medir o desenvolvimento dos alunos de 0 a 5 anos – o ASQ3 - *Ages and Stages Questionnaires* – um modelo desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997 e a versão 3, testada em 1999, com o propósito de avaliar individualmente as crianças, em cinco domínios: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social.

Avaliações como essa resulta em um processo de **classificação** das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado. Segundo o manual da ASQ3¹³, para responder ao questionário, o informante não precisa ter qualquer formação específica e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada. Cada pergunta investiga se a criança já desenvolveu plenamente alguma habilidade específica e a resposta dada pelo informante pode ser uma de três alternativas: *sim*, *às vezes* ou *ainda não*, com a aplicação num tempo médio de 20 minutos. Sobre isso, vejamos o que diz Serpa (2012):

Diante desta nova realidade, a crença na homogeneização, padronização e controle, reafirma seu projeto, estendendo à primeira infância, os mesmos

¹³Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0> Acesso em: 05 de abril de 2017.

princípios excludentes e selecionadores das políticas públicas que vem norteando todo o ensino fundamental na rede Municipal do Rio de Janeiro (SERPA, 2012, p. 6).

Em 2012, foi produzido o documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, pelo Grupo de Trabalho instituído através da Portaria nº 1.147/2013, do Ministério da Educação, com o objetivo de “[...] subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 03). Consta nesse documento que foram realizadas manifestações de repúdio à aplicação ao ASQ-3, pois esse instrumento avaliativo contrapunha-se à concepção de criança disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), além de não se caracterizar como uma metodologia de avaliação da política de Educação Infantil. Essa avaliação em larga escala foi considerada um retrocesso para as políticas brasileiras de atendimento à infância, pelo seu caráter pontual e sua forma padronizada, que classifica e desconsidera o desenvolvimento integral da criança.

Nos anos seguintes a ASQ3 não foi mais aplicada na Educação Infantil do município, permanecendo a observação, o registro e o acompanhamento das crianças e do trabalho pedagógico, conforme os documentos oficiais preconizam.

No próximo capítulo iremos analisar as Políticas Públicas de avaliação educacional que fazem referência às práticas pedagógicas na Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, através da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992- 1994).

CAPÍTULO III: AS POLÍTICAS NO CHÃO DA ESCOLA: COMPASSOS E DESCOMPASSOS

Neste capítulo analisamos as Políticas Públicas de avaliação educacional que referentes às práticas pedagógicas na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, através da abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball. Ball (1992, 1994), que propôs um ciclo constituído por cinco contextos: *Contexto de Influência*, *Contexto da Produção de Texto*, *Contexto da Prática*, *Contexto dos Resultados* (efeitos) e *Contexto da Estratégia política*. esses contextos são interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, ou seja, é um ciclo contínuo composto por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2006, p.49).

De acordo com Ball (2009), o foco da análise de políticas educacionais deveria recair sobre a formação de seu discurso e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar o dito à prática. É sob perspectiva que pautamos a análise da pesquisa que aqui se apresenta. O autor reitera que rejeita completamente a ideia de que as políticas sejam implementadas porque isso sugere um processo linear.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (BALL, 2009, p. 305).

Além dos motivos expostos na introdução deste trabalho, o que também me impeliu a realizar este estudo sobre os impactos da Avaliação Diagnóstica nas práticas da Educação Infantil foram os discursos dos professores de Educação Infantil proferidos nos Centros de Estudos realizados na unidade escolar, *lócus* desta pesquisa, dos quais eu também participei, por ser professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.

O Centro de Estudo é um espaço de diálogo e reflexão sobre a nossa práxis pedagógica e onde os profissionais apresentam as suas indagações e observações sobre as práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil. Seguem então, e no decorrer deste capítulo, algumas falas, por mim presenciadas e anotadas, das professoras em um Centro de Estudos: “É para alfabetizar na Pré-Escola?”; “O que a criança tem que aprender na Pré-Escola?” “Quando a criança chegar lá na escola vão logo querer saber de onde veio...”; “Se

esse ano chegar o *Caderno Pedagógico* eu não vou usar na minha turma!"; "É muita coisa pra gente trabalhar com as crianças... tem o projeto e ainda vem o que a Secretaria manda de fora e a gente tem que se virar." (anotações de meu caderno de campo, 29 de março de 2017).

A partir de minha experiência como professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, percebo uma inquietação por parte de alguns profissionais e de alguns responsáveis com relação às práticas pedagógicas com crianças que integram a primeira etapa da Educação Básica.

As falas recolhidas no dia do Centro de Estudos, quando o tema em questão surgiu, revelam que os professores da Educação Infantil ficam preocupados porque alguns responsáveis "cobram" que as crianças sejam alfabetizadas, ainda na Pré-Escola, e que também se preocupam com o que os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental irão pensar sobre o seu trabalho.

A instituição na qual eu trabalho, e local desta pesquisa, dedica-se a crianças de 1 a 5 anos e 11 meses. Percebo que na modalidade creche a expectativa com relação ao desempenho escolar das crianças ocorre em uma proporção bem menor do que na Pré-Escola, tendo em vista a diferença entre as faixas etárias e a aproximação do ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nas reuniões pedagógicas esse fato fica explícito nos discursos de alguns profissionais que demonstram profunda preocupação em "preparar" as crianças para que elas tenham êxito nos próximos anos escolares. De onde vem essa preocupação? Em que ela impacta no cotidiano das turmas e no planejamento das atividades? Uma hipótese é o fato de a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro distribuir Cadernos Pedagógicos com conteúdos definidos e de prever, em seus documentos, que a criança faça uma Avaliação Diagnóstica no período de transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Falamos de crianças que estão iniciando sua trajetória escolar, importante dizer, e de dois instrumentos acerca de e diretamente ligados a elas: os Cadernos Pedagógicos e a Avaliação Diagnóstica, que destoam e desconsideram o Projeto Político Pedagógico de cada instituição, mas são objetos de seleção de conteúdos para o planejamento.

Se destacam na adoção, tanto dos Cadernos Pedagógicos, quanto da Avaliação Diagnóstica, as mudanças que esses dois instrumentos trazem para o cotidiano da Educação Infantil ao concorrerem com as práticas anteriores que tinham como orientação a valorização dos interesses das crianças organizados através da adoção da Pedagogia de Projetos. Esses instrumentos trazem para a Educação Infantil a lógica da gestão dos outros segmentos da educação, com base em resultados esperados num sistema meritocrático, no qual, quando os funcionários que atuam nessas unidades escolares alcançam as metas e os resultados

propostos são, como já detalhamos, premiados com o 14º salário, a escola sobe no *ranking*, e consequentemente, estimula-se a competitividade em detrimento da cooperação. Nesse sentido, a avaliação é reduzida à mensuração de resultados.

O seguinte relato da diretora da unidade ratifica essa realidade ao questionar essa política de premiação e declarar que durante o ano de 2016 a unidade foi “acompanhada” pela Gerência de Educação Infantil:

a princípio era um apadrinhamento, mas nós vimos que não era apadrinhamento porque não ajudava em nada, só vinham fiscalizar. Não foi pra ajudar, foi pra cobrar! Mas, aí eu perguntei: porque a gente? Uma das justificativas foi que a gente tem quatro anos consecutivos de prêmio e dois anos consecutivos sem ganhar o prêmio de qualidade na Educação Infantil, então eles vieram pra saber o que estava acontecendo que não estava sendo avaliado esse projeto como bom, digno de receber o prêmio. E aí a fala que eles tiveram lá foi a seguinte: Se a creche que vocês escolheram pra acompanhar é desse jeito, imagina as que ganharam o prêmio! Então porque que a gente não ganhou o prêmio? [...] Vamos ver se essa política de receber prêmio vai permanecer... E assim, quando foram lá, a fala deles era justamente de que... teve uma reunião pra falar sobre o prêmio: é uma concorrência! Onde já se viu colocar uma rede em concorrência? Quer dizer: eu vou concorrer com o EDI? E eu tenho que ser melhor do que eles no trabalho. Não, a gente tem que trabalhar igual, todo mundo tem que ter um trabalho bom. Eu não tenho que fazer melhor do que ela e ela não tem que fazer melhor do que eu. O incentivo deles tinha que ser pra todo mundo trabalhar no mesmo nível. Porque quando você premia alguns, está desmerecendo o trabalho dos outros (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017).

Conforme podemos perceber, a diretora avalia que, essa política de premiação gera competição e desestimula o trabalho de alguns profissionais que deixam de receber o prêmio, mesmo tendo realizado um bom Projeto. Isso acontece porque os critérios de avaliação não são expostos na chamada para o “Prêmio Qualidade da Educação Infantil” e não há acompanhamento na execução do Projeto Político Pedagógico das unidades de Educação Infantil, ocasionando que os Projetos são simplesmente registrados e enviados para a Secretaria de Educação e depois de um tempo sai o resultado com os nomes das unidades contempladas. Essa estratégia de registro e envio desconsidera o objetivo primeiro da Educação Infantil proposto pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010), cuja meta é:

garantir a presença de experiências que sejam importantes para a alegria, o desenvolvimento e crescimento das crianças, fortalecendo assim, a possibilidade de sucesso na sua trajetória educacional (RIO DE JANEIRO, 2010, p.31).

Considerando que a criança frequentou uma unidade de Educação Infantil de 1 a 5 anos e 11 meses de idade e durante todo esse tempo nunca foi submetida ao instrumento prova e que o acompanhamento do seu desenvolvimento se deu por múltiplas outras formas (relatórios, portfólios, fotos, filmagens...), como essa criança se sentirá ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental e ser posta diante deste instrumento avaliativo, num espaço desconhecido, com uma professora desconhecida, com colegas diferentes? E, novamente: Quais são os impactos dessa Avaliação Diagnóstica nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

A fim de compreender esse processo e buscar possíveis respostas para essas indagações, observei, para o desenvolvimento desta pesquisa, as atividades realizadas numa turma de Pré-Escola, no meu contra-turno de trabalho. Durante oito semanas (06 de março de 2017 a 28 de abril de 2017) acompanhei essa turma, na qual quem lecionava era a professora Andrea, com registro de fotos das atividades realizadas e dos discursos no meu caderno de campo para que não corresse o risco de esquecer algum fato importante. Fui muito bem recepcionada pelas professoras que reconheceram a importância desta pesquisa para o campo educacional.

As professoras escolhidas para a entrevista trabalham em horário integral e atendem quatro, das seis turmas de Pré-Escola. E a professora do Primeiro ano do Ensino Fundamental trabalha há sete anos com turmas de alfabetização em uma escola localizada próximo a instituição de Educação Infantil. A identidade das entrevistadas será mantida em sigilo, para tanto, os nomes serão substituídos por nomes fictícios. Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas por mim. Vejamos quem são as professoras que nos acompanham nesta pesquisa:

Tabela 4: Sujeitos da pesquisa

Professora	Idade	Formação	Experiência
Ana (Pré-Escola I)	28 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação incompleta em Psicopedagogia	13 anos – Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Clara (Pré-Escola I)	34 anos	Pós-Graduação em Psicopedagogia Letras (Português e Literatura)	6 anos – Ensino Fundamental II e Educação Infantil

continuação

Professora	Idade	Formação	Experiência
Marta (Diretora Adjunta)	52 anos	Pedagogia em Administração e Supervisão	17 anos como professora regente-Ensino Fundamental e Educação Infantil, 3 anos como Coordenadora pedagógica, 2 anos como professora de sala de leitura, 6 anos como Agente Administrativo Escolar.
Maria (Professora do Primeiro ano do Ensino Fundamental)	27 anos	Licenciatura plena em Matemática	7 anos – Ensino Fundamental (primeiro segmento) e Educação Infantil (Pré-escola)
Professora Andrea	53 anos	Pedagogia	5 anos como professora de educação infantil

No primeiro dia, fui apresentada pela professora Andrea às crianças. Algumas delas já me conheciam, pois já tinham sido da minha turma em anos anteriores, outros eram novos na instituição de Educação Infantil, estavam tendo a sua primeira experiência num espaço pedagógico. A professora da turma explicou para as crianças o motivo da minha participação nas atividades durante o período e eles aceitaram muito bem a minha presença e a boa receptividade partiu dos dois grupos.

Num primeiro momento mantive o distanciamento para não intervir ou atrapalhar a organização e a dinâmica da turma, mas as próprias crianças se aproximavam para falar ou mostrar suas produções, a professora também aproveitou da minha presença para compartilhar as suas angústias com relação às mudanças ocorridas na rede, situações envolvendo os responsáveis ou as próprias crianças. Tais circunstâncias também contribuíram para minhas reflexões sobre o campo e para a compreensão de que vários fatores estão envolvidos nas Práticas da educação Infantil, afinal, como bem sintetiza Ludke e André (1986), a

“observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p, 26).

Sem certezas, mas com algumas hipóteses e muitas indagações que me moveram como pesquisadora, a observação como instrumento de investigação científica contribuiu para análise e para a sistematização das entrevistas.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Considerando a importância dessa etapa da pesquisa, concomitante ao período de observação e de debruçar-me sobre as bibliografias e sobre os documentos federais e municipais, elaborei um roteiro para nortear as entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas com as professoras da Pré-Escola e com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, além de registrar, no caderno de campo os discursos proferidos nos Centros de Estudos. Considero esses registros como fonte de pesquisa e foram muito relevantes para este estudo. Segundo Kramer (1993), durante o processo da pesquisa é preciso considerar o lugar de onde se observa, se escuta, se pergunta, se mede, se avalia, entendendo que o objeto pesquisado nas Ciências Humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito implicado, interessado, situado, sem neutralidade.

A escolha das entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados se deu pela flexibilidade e por oportunizar a interação e a fala de forma espontânea entre a pesquisadora e as entrevistadas. “A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33 e 34).

Essa foi a principal razão para a escolha desse procedimento metodológico. Vale ressaltar, que ser pesquisadora/professora de Educação Infantil é um grande desafio, romper com as ideias preconcebidas, encontrar o distanciamento e as aproximações necessárias, separar esses papéis em alguns momentos não foi nada fácil, mas a receptividade dos colegas

de trabalho, o acolhimento e a importância de falar a partir “desse lugar” que ocupo, fez com que levantássemos discussões a respeito do papel da Educação Infantil na vida das crianças e refletíssemos sobre os impactos do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Sinto e vejo essa pesquisa como a análise de uma “Política viva”, em movimento, algo real, que surge das inquietações que estão no chão da escola. Seria a “política em uso”, que no ciclo de políticas é compreendida como a efetivação das políticas pelos profissionais que atuam na prática (BALL, 2009). E, é o que iremos acompanhar nos registros que seguem.

3.1. A participação nos Centros de Estudos, primeira etapa da pesquisa.

De acordo com o calendário proposto pela Secretaria Municipal de Educação, em 29 de março de 2017, foi realizado o Centro de Estudos com as seguintes propostas, enviadas pela Gerência de Educação Infantil: (i) avaliar os documentos oficiais sobre as práticas na Educação Infantil carioca; e (ii) realizar uma oficina de Consciência Fonológica com os profissionais da unidade, realizada por duas representantes da Gerência de Educação Infantil da 9ª Coordenadoria Regional do Rio de Janeiro (9ª CRE).

Com essa pauta, a primeira hora do Centro de Estudo, direcionado pela diretora da unidade, foi dedicada à análise dos seguintes documentos oficiais: *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2010), *Orientações para profissionais da Educação Infantil* (2010), *Planejamento na Educação Infantil* (2011), *Orientações ao professor da Pré-escola I e II* (2013), *O fazer das Artes Plásticas na Educação Infantil* (2013), *Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: Ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (2013), *A Avaliação na Educação Infantil* (2013) e *Acolhimento* (2017). A proposta para essas análises foi responder coletivamente um questionário e compilar um documento para enviar para a Gerência de Educação Infantil com as devidas respostas da equipe.

O segundo momento desse encontro, foi dedicado à realização da oficina de conscientização fonológica, na qual, as representantes da 9ª CRE, que não estavam presentes no primeiro momento, realizaram algumas dinâmicas com os profissionais, a fim de exemplificar o trabalho que poderia ser realizado com as crianças, tais como: jogos de sons e de palavras, palmas marcando as sílabas das palavras e rimas.

Figura 2: Documentos oficiais da Educação Infantil



O que se destaca nessa pauta do Centro de Estudos, é, inicialmente, a presença de representantes da 9ª CRE na condução das atividades, porque normalmente esses encontros são organizados pela própria equipe; outro fator que merece destaque é a chamada para a participação da equipe na formulação de um documento que teve como objetivo avaliar as práticas na Educação Infantil. Por fim, observemos o tamanho da proposta, que envolvia todos (*grifo* meu) os documentos orientadores da Educação Infantil, alguns deles pouco familiares à equipe. Considerando a dimensão da proposta de uma análise e o tempo de apenas algumas horas, poderíamos dizer que o documento resultante dessa hora de trabalho realmente contempla a opinião da equipe sobre os documentos existentes? Respondo, pela vivência: tarefa praticamente impossível.

A atividade foi dirigida da seguinte forma: inicialmente as imagens dos documentos foram projetadas, uma a uma, e em seguida cada um dos profissionais deveria responder à seguinte questão:

Mediante a sua utilização, de que maneira esse documento dialoga com a prática coletiva da Unidade?

- Pontos de destaque
- Pontos de atenção / necessário aprofundamento
- Pontos não contemplados

Todas as respostas foram registradas em ata. e foi, mesmo com a impossibilidade acima apontada, uma oportunidade singular, pois percebemos que a maioria dos profissionais

conhecia parcialmente os documentos oficiais que dão embasamento à nossa prática pedagógica, e que havia pontos a serem considerados e lacunas a serem fechadas. Várias questões foram levantadas pelos profissionais, em alguns momentos houve divergências e, em outros momentos, consenso entre o grupo.

O debate sobre as orientações para a Educação Infantil esbarrou em questões relacionadas à Pré-Escola, principalmente relativas à alfabetização, à utilização dos Cadernos Pedagógicos e à Avaliação Diagnóstica. Para melhor compreensão seguem alguns registros feitos em meu caderno de campo a partir das discussões sobre os documentos oficiais:

“Desde o início há uma contradição. Eles precisam chegar num acordo se eles querem que a gente faça ou não faça! O professor começa com um método, daqui a pouco não é mais assim e a criança sente que você está perdida e fica confusa.”

“Ano passado diziam que não podia alfabetizar.”

“Esse caderno saiu em 2012, já estamos em 2017. Tudo que tem aqui é pra uma criança que está iniciando a alfabetização lá no primeiro ano, mas já estão pedindo desde a Pré-Escola”.

“Falta um consenso e todos com uma linguagem só. Nessa última reunião ouvimos que: a criança do primeiro ano faz isso, está diferente da Pré-Escola? Depende de quem está trabalhando. Depende da visão de quem está trabalhando e da escola que está orientando. Para mim o Pré sempre foi assim e eu sempre encarei o Pré como aquela criança que está indo para a alfabetização e aquele professor tem que encontrar uma base.”

“A criança tem que ter o momento de sistematizar a escrita”

“Então é a antecipação da escolarização.”

(Caderno de Campo, 29 de Março de 2017)

Essas falas revelam a importância da compreensão da política como um ciclo contínuo, onde haja de fato um diálogo entre as arenas políticas: “a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2006, p. 49). Tais complexidades indicam que a efetivação da política depende de uma série de fatores que vão determinar a política *em uso*, como por exemplo, a trajetória de vida de cada profissional, a formação acadêmica, as crenças e os valores, as concepções sobre a infância, cobranças externas, as influências multilaterais, dentre outros. De acordo com Ball (2006), “uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”. (BALL, 2006, p. 17). Por isso, os níveis macro e micropolíticos devem estar em

constante articulação. É preciso que haja diálogo, formação continuada em serviço para evitar os descompassos entre a política de fato e a política em uso. Se isso é possível? Alguns discursos revelam o contrário: “Na minha sala de aula faço do meu jeito” (Caderno de campo, 2017). Entretanto, os movimentos de resistência, também conduzem a política.

[...] a ‘política proposta’, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de ‘implementar’ políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A ‘política de fato’ constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a ‘política em uso’ referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ainda durante a avaliação dos documentos oficiais, as professoras que trabalharam no ano anterior com a Pré-Escola questionaram as críticas recebidas ao trabalho que elas desenvolveram ao longo do ano por não alfabetizarem as crianças. No segundo momento do Centro de Estudos, na oficina de Consciência Fonológica, foi dito, em vários momentos pelasicineiras que o objetivo da Educação Infantil era preparar as crianças para a alfabetização, dando base para a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao longo da atividade surgiram questionamentos sobre “o que pode e o que não pode” na Pré-Escola e alguns tópicos já discutidos na primeira hora foram retomados, mas nesse momento, as perguntas foram direcionadas às representantes da Gerência de Educação que foram as responsáveis pela condução da oficina. Uma das professoras lançou uma pergunta que embaraçou as representantes da Gerência de Educação Infantil: “Pode dar pontilhado para a criança cobrir?” (Caderno de Campo, 29 de março de 2017). Após segundos de silêncio, ouve-se a resposta: “Eu não vou dizer que não pode, pode! É claro que você não vai fazer só isso ou dar pontilhados todos os dias...” (Caderno de Campo, 29 de março de 2017).

Percebi um alívio por parte de alguns professores e um descontentamento por parte de outros, mas logo outros assuntos ganharam o foco. No entanto, ao buscar os documentos e as propostas da Secretaria de Educação para os Centros de Estudos, encontrei uma contradição entre a resposta dada pela representante da Gerência de Educação, e um arquivo digital enviado pela GEI, intitulado *A Educação Infantil Carioca afinando os olhares sobre a prática cotidiana*. Esse documento foi enviado em setembro de 2016 pela Secretaria de Educação, e foi direcionado aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil, nele havia propostas para a realização do Centro de Estudos que foram apresentadas para o

grupo, mas como possivelmente o tempo não tenha sido o suficiente, um ponto importante passou despercebido, vejamos:

Algumas abordagens metodológicas devem ser totalmente descartadas em nossas instituições, como, por exemplo, atividades que visam exclusivamente ao treino de habilidades motoras e perceptivas de nossas crianças, tais como pontilhados e a memorização de letras e números (SME, Mímeo, 2016).

Se está explícito que a proposta não é fazer pontilhados, o que leva os professores a levantarem essa questão? Poderíamos dizer que é o simples desconhecimento do documento ou a certeza de que a política proposta não se sustenta, nem nas vozes dos gestores? A observação desse Centro de Estudos revela que os profissionais reivindicam textos claros e objetivos, mas, ao mesmo tempo, afirmam que o resultado da prática depende da concordância pessoal com a vertente proposta. No entanto, segundo Ball:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas (BALL, 2006, p.26).

Apresentamos a seguir algumas fotografias que foram tiradas de um mural exposto no pátio da instituição de Educação Infantil na qual fiz a pesquisa. As duas primeiras imagens foram aproximadas para melhor visualização, e a terceira imagem apresenta o mural como um todo. Esse mural evidencia o motivo do questionamento sobre os pontilhados (*figuras 3 e 4*).

Figura 3: Visão geral do mural das questões pontilhadas

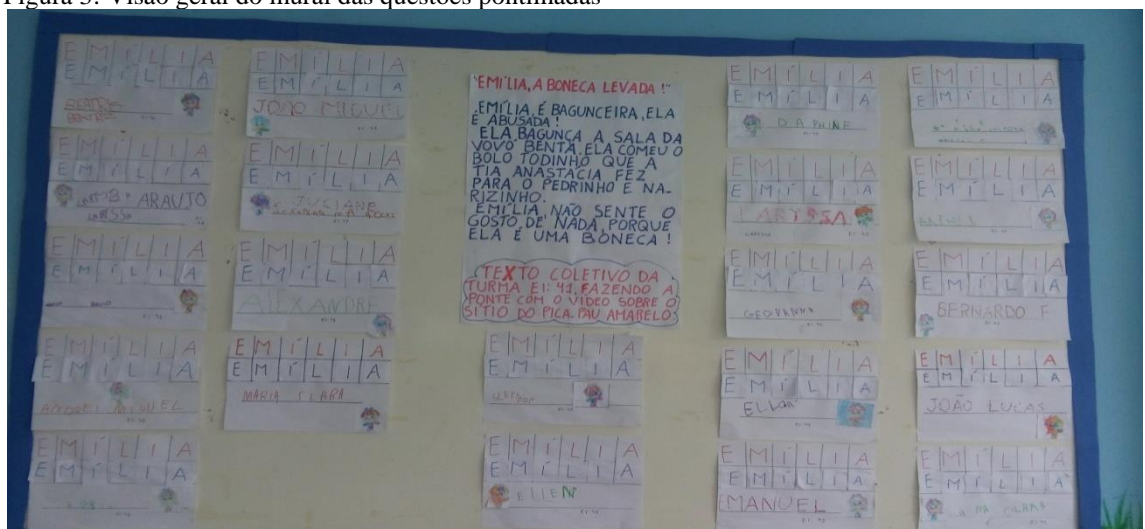


Figura 4: Nomes pontilhados



Fonte: Dados da pesquisa

Explorando um pouco mais o arquivo digital intitulado *A Educação Infantil Carioca afinando os olhares sobre a prática cotidiana*, percebemos sua preocupação com a necessidade de consonância entre as propostas de práticas pedagógicas e seu entendimento, bem como o reconhecimento da criança como protagonista desse processo. Para tanto, o documento propõe que os profissionais se debrucem sobre os documentos oficiais e analisem pontos a serem adequados às especificidades da Educação Infantil, a fim de evitar equívocos na condução das práticas pedagógicas.

Dentre os vários temas apresentados no material (mídia)¹⁴ enviado pela Gerência de Educação Infantil e discutidos com os profissionais, segue um recorte, por temas, dos que dialogam diretamente com este estudo:

Tema: Letramento - Práticas sociais de escrita e de leitura.

¹⁴ Material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação via e-mail para a realização do referido Centro de Estudos.

O que consideram os documentos: O Letramento consiste em fazer uso social da leitura e da escrita e isso ocorre quando a criança, desde cedo, explora e vivencia práticas de leitura e escrita. Sendo assim, é papel do professor possibilitar este contato do aluno com os diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais...) ensinando-a como fazer uso deste material escrito.

Equívocos nas práticas: Ensino das letras do alfabeto sem uma contextualização e a escrita de palavras, frases e textos sem um sentido para as crianças.

Tema: Ambiente alfabetizador

O que consideram os documentos: Ambiente em que as crianças possam vivenciar práticas cotidianas em que a leitura e a escrita sejam necessárias. Diversidade textual trabalhada com as crianças e à vista delas: histórias, bilhetes, listas, cartas, parlendas, trava-línguas, poesias, convites... Uso social destes diferentes tipos de textos no dia-a-dia das crianças. Alfabetário construído com as crianças a partir de seus nomes, personagens infantis, rótulos, animais que conhecem... , trocando os temas na medida em que fiquem saturados para elas. Constitui-se em suporte para as crianças analisarem diferentes textos e letras e tirarem conclusões. Produções infantis expostas (escritas, desenhos). Textos construídos pelas crianças e pelo grupo expostos e renovados periodicamente.

Equívocos nas práticas: Poluição visual com letras soltas, sem contexto ou com textos que não fazem sentido para as crianças. Alfabetários que trazem diferentes tipos de letras, construídos ou adquiridos pelo professor, sem envolver as crianças no processo de produção. Considerar que a exposição de textos na sala poderá por si mesmo contribuir no processo de construção da leitura e da escrita.

Tema: Trabalho com diferentes textos

Inúmeros materiais escritos presentes no mundo devem compor os espaços da Educação Infantil: jornais, revistas, livros, cartazes, bilhetes, rótulos, convites, nomes das crianças, listas, receitas entre outros. (Orientações Curriculares para a Ed. Infantil, 2010, p. 19).

O que consideram os documentos: Trabalhar diariamente com as crianças diferentes tipologias textuais (elencadas no tópico “ambiente alfabetizador”), de forma variada e contextualizada. Ex: Provocar a escrita em vários momentos do dia; planejar possibilidades de trabalho com a escrita de diversos tipos de texto, à medida que aparecem situações reais de uso. O adulto deve escrever muito na frente das crianças, propiciando que elas participem e acompanhem todo o processo de produção escrita.

Equívocos nas práticas: Trazer os textos já prontos, expondo-os na sala, sem a participação e acompanhamento das crianças em sua produção. Assim como no item Ambiente Alfabetizador, a poluição visual e a descontextualização devem ser evitadas.

Tema: Rodas de leitura

Momentos de roda de leitura (com, para ou pelas crianças) podendo ser realizados com grandes ou pequenos grupos, todos os dias, com o objetivo de oportunizar o prazer de ler desde a mais tenra idade.

O que consideram os documentos: Na rotina da Educação Infantil, os momentos de “Roda de leitura” são muito importantes para promover o contato das crianças com os livros e suas diferentes leituras promovendo ludicamente, o prazer de ler, de ouvir e contar histórias. As práticas de leitura, desde cedo, podem proporcionar o encantamento e o gosto pelos

livros e pela literatura ainda que as crianças não saibam decodificar a língua escrita.

Equívocos nas práticas: Restringir acesso aos livros e a leitura, não permitindo que as crianças folheiem os livros, tratando-os como um objeto distanciado do mundo infantil. Outro equívoco é considerar a leitura como uma prática pedagógica árdua e obrigatória que acaba por não promover o prazer pela leitura.

Tema: Escrita espontânea

Escrita feita pela própria criança, com o objetivo de expressar-se através da linguagem escrita, expondo a sua hipótese acerca de como a escrita alfabética se organiza.

O que consideramos: O objetivo maior é fazer com que a criança se expresse livremente, na medida em que está presente uma situação que a motive a fazer uso da escrita, da maneira como a concebe ou a compreende. A escrita espontânea mostra ao professor que as crianças possuem hipóteses de escrita e, a partir delas, possa direcionar o trabalho. O professor pode planejar situações de escrita como, por exemplo, pedir que façam uma lista de brinquedos, ou os personagens de uma história e permitir que a criança escreva “do seu jeito” estimulando-as a se arrisquem a escrever.

Equívocos nas práticas: O uso de cópias, treinos e repetições como atividades preparatórias para as situações futuras de escrita. Corrigir a escrita das crianças, exigindo correção ortográfica.

Tema: Uso do caderno pedagógico

O que consideramos: Seu principal objetivo é promover situações de aprendizagem precedidas de um trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. O caderno é um instrumento que visa sistematizar ações já vivenciadas pelas crianças, além de sugerir ao professor situações desafiadoras que podem ser oferecidas às crianças em outros contextos.

Equívocos nas práticas: Seu uso isolado e descontextualizado, sem um trabalho pedagógico que o antecede. (SME, ARQUIVO DIGITAL, setembro de 2016).

Esses seis temas, além de outros, como *trabalho diversificado*, *cantinhos*, *trabalho em pequenos grupos*, *currículo*, *áreas de conhecimentos*, *planejamento*, *brincadeiras*, *rotinas*, *uso de letra caixa alta*, *pedagogia de projetos* e *avaliação* foram discutidos com os profissionais sem muita profundidade devido ao já mencionado tempo curto em relação à extensão dos documentos. Mas, mesmo assim, os discursos manifestados, as observações e o resultado das entrevistas, nos revelam compassos e descompassos, evidenciando a necessidade de reflexão e aproximação dos atores para a elaboração das políticas *de fato* e as políticas *em uso*. Dentre esses temas citados, é preciso ressaltar a implementação dos Cadernos Pedagógicos que, como vimos, têm relação direta com esta pesquisa, ponto a ser problematizado mais adiante.

3.2. Educação Infantil para quê?

No decorrer da história da Educação Infantil no Brasil, percebemos muito avanços, mas também muitos retrocessos. O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, através da Constituição de 1988, garantiu muitas conquistas ao longo desses 30 anos de história. A obrigatoriedade do atendimento às crianças de quatro e cinco anos na Pré-Escola faz parte dessas conquistas, porém isto implica algumas questões que podem significar o que chamamos de retrocessos. Dentre eles, destacamos a antecipação da escolarização, a divisão entre Creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 e 5 anos) e a pressão para a alfabetização que recai sobre os professores da Pré-Escola, tendo em vista, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁵ e, mais recentemente, o texto da Base Nacional Comum Curricular, que antecipa a avaliação da competência de aquisição da leitura e da escrita para o segundo ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o previsto no PNAIC, a criança, que tinha até o final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental para se apropriar, de forma convencional, da leitura e da escrita, agora terá apenas dois, o que provavelmente impactará na Educação Infantil, movimento assim descrito por Ball (2009): “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” (BALL, 2009, p. 306).

Primeiramente, abordaremos a questão da divisão entre o atendimento na Instituição de Educação Infantil e na Pré-Escola, como se não compusessem esse todo chamado de *primeira etapa da Educação Básica*. Não podemos regressar ao século XVIII, quando a visão mercadológica atribuía a função pedagógica ao “jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com as creches e asilos para os pobres” (KUHLMANN Jr., 2011, p. 81). Segundo Corsino e Nunes (2010) o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação brasileira:

é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida (CORSINO E NUNES, 2010, pp.1-2).

E ainda enfatizam que:

O diálogo entre estas duas dimensões – política-administrativa e técnico-científica - produziu a ideia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4- 6), mas sem fragmentação do processo educacional. A

¹⁵ A portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e inclui a Pré-Escola.

intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação etc. Ideia que visa também o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Concebe-se, assim, a criação de ‘estabelecimentos de educação infantil’ que atendam com qualidade as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. (CORSINO E NUNES, 2010, pp.1-2).

Essa cisão, que parecia estar superada, se acirra após a Lei 12.796/13 que torna obrigatória a matrícula dos 4 aos 17 anos nos sistemas de ensino. Política essa que trouxe grandes desafios para os municípios, que tiveram até 2016 para incluir essas crianças em sua rede de ensino. Sobre o impacto da Pré-Escola obrigatória no campo desta pesquisa, consideremos a instituição de Educação Infantil municipal *lócus* desta pesquisa, que atende crianças há 10 anos e que, no entanto, durante 7 anos atendeu apenas crianças de 6 meses a 3 anos, ou seja, apenas a modalidade Creche. Somente no ano de 2014, após a Lei 12.796/13, recebeu a sua primeira turma de Pré-Escola. De acordo com o relato da diretora, a unidade já tinha a sua identidade relacionada à Creche e, quanto à chegada das turmas da Pré-Escola, declara: “é tudo muito novo, a identidade da Pré-Escola ainda está sendo construída”. (Entrevista, 02 de março de 2017). Ainda sobre esse ponto:

A nossa creche tem uma cara, ela tem um perfil, mas a Pré-Escola que foi colocada na Creche, faz parte da Educação Infantil, mas é uma realidade que a gente não vivia. Não tinha ainda a sua cara porque a gente trabalhava sem saber muito como trabalhar, então eu acho que a Creche tem o seu perfil, já definido. A Pré-Escola que ainda está indefinida, ela vai ou ela fica? Eu acredito que de repente eles até passem, mudem essa questão dessa nomenclatura...Como é a **Pré**-escola eles decidam fazer parte dessa alfabetização porque já está sendo mesmo! Mas, implícito! Deixou na Educação Infantil, mas estão induzindo as ideias do Fundamental na Pré-Escola que é para alfabetizar, preparar para alfabetização, mas eu acho que com o tempo isso vai ficar claro mesmo, e vão retirar da Educação Infantil. Vai ficar de 0 a 3 anos Educação Infantil e colocar 4 e 5 anos no Ensino Fundamental porque já é, já está sendo assim. O quê que adianta você manter num perfil que não está sendo cumprido? Estão mantendo uma faixa etária dentro daquele perfil de Educação Infantil que não é para ser trabalhado dessa forma, mas que está sendo. (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017).

As pesquisas¹⁶ revelam que com a obrigatoriedade do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, os municípios utilizaram diversas estratégias para se adequarem a essa exigência.

¹⁶ Ver: COSTA. Rejane; FERREIRA, Edmilson. A obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos: contradições na implementação desse direito 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05

Entretanto, cogitar a possibilidade de fragmentação da Educação Infantil é regressar, é admitir a Pré-Escola como preparatória para o Ensino Fundamental e aceitar a antecipação dos conteúdos que deveriam ter foco maior em outros segmentos da educação. Nesse sentido, seria um ensino que se dá através de treino, dissonante das DCNEI e que se relaciona com as crianças somente como alunos ou aprendentes.

Alguns professores defendem a Pré-Escola como preparatória para as etapas subsequentes, devido ao fracasso histórico da alfabetização no Brasil¹⁷ como podemos verificar neste trecho da entrevista: “os alunos chegam ao 6º ano sem saber ler. Já peguei alunos no quarto e no quinto ano que não sabiam ler” (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017). A Educação Infantil pode ser responsabilizada por isso?

Essa é a realidade de muitas turmas do Ensino Fundamental. Como a questão da alfabetização é uma prioridade em nível nacional, em 2013 o governo federal estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC, com o compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, que se dá ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Uma série de ações foi realizada para efetivação do PNAIC, como a formação dos professores, materiais didáticos, avaliações e mobilizações. Um dos eixos centrais implica diretamente no trabalho pedagógico da Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica:

O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias (BRASIL, PNAIC- Caderno 2, 2013).

O texto enfatiza a necessidade de desenvolver “capacidades” de leitura e de produção de texto desde a Educação Infantil. Que capacidades seriam estas? O que os professores estão compreendendo como capacidade de leitura? Esta pesquisa revela (i) que essas práticas se dão através de exercícios motores; (ii) e a excessiva preocupação dos profissionais com a

de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT07_618.pdf

¹⁷Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais é de 9,6%. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca&id=1&idnoticia=2019&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio&view=noticia>. Acesso em: 13/03/17.

alfabetização ainda na Pré-Escola, conforme nos aponta o relato da diretora da unidade: “Eu entrei na sala e ouvi ele lendo: MALA”. Em seguida, essa fala foi complementada pela fala da professora Andreia, responsável pela turma: “estamos em abril e eles já estão lendo algumas palavras, até o final do ano já vão sair alfabetizados”. (Caderno de campo, 24 de abril de 2017).

Durante a entrevista, a professora Ana manifesta preocupação em relação aos impactos do PNAIC¹⁸ nas práticas da Educação Infantil:

Por causa da alfabetização na idade certa (PNAIC), a criança tem do primeiro ao terceiro ano para ser alfabetizada. No primeiro e no segundo ano não tem retenção, aí quando chega no terceiro ano tem retenção, mas isso é um grande problema porque a professora do primeiro ano pensa: se não aprendeu no primeiro ano, no segundo vai aprender, e a do segundo pensa: não, ela ainda tem mais um ano. E acaba chegando uma quantidade muito grande de crianças que não foram alfabetizadas e aí você tem que reter, embora você seja coagida a não reter (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

Os conteúdos do primeiro ano são tranquilos de serem trabalhados, não é nada de...é uma coisa tranquila, é uma coisa que a gente já faz aqui como forma de brincadeira, então assim, eles têm que entrar num acordo entre a teoria e a prática porque até no ano passado, a Helena Bomeny, numa palestra que eu fui, disse que a meta do Rio era que todas as crianças ao final do primeiro ano estivessem alfabetizadas porque se numa escola particular eles eram capazes, na rede municipal também seriam, e essa fala colidiu com tudo que existe de registro com relação ao primeiro ano dentro do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) ela não pode numa palestra, enquanto Secretária de Educação, falar que a meta do Rio é que...porque a intenção dela foi influenciar outros Secretários de Educação. Quando na verdade ela está falando algo que a gestão dela não tem escrito em lugar nenhum, não existe registro que a criança no final do primeiro ano precisa estar alfabetizada, então eu acho que a grande confusão da Educação Infantil com o primeiro ano foi criada por conta dessa ideia, dessa tese. Como eu escrevo que é até o terceiro ano, mas eu digo que quero que seja dessa forma (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

De acordo com o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório das práticas na Educação Infantil, a finalidade da Educação Infantil é garantir:

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, pp. 2-3).

¹⁸Na ocasião da entrevista a Pré-Escola ainda não havia sido incluída nas ações do PNAIC.

O Caderno de Planejamento da Educação Infantil (Rio de Janeiro, 2011, p. 13) afirma que ao planejar o professor precisa “estar atento ao contexto e às tendências políticas, curriculares, institucionais, sociais e culturais”. Ou seja, devemos considerar os documentos oficiais a nível nacional e local e observar as metas para a Educação Infantil. Segundo esse caderno, ao final da Educação Infantil espera-se que as crianças:

- Falem de forma clara e adequada, usando a língua com desenvoltura e espontaneidade;
- Expressem suas opiniões e ideias em pequenos e grandes grupos;
- Saibam se expressar linguisticamente e artisticamente, demonstrando seu pensamento, intenções e interesses;
- Compreendam as instruções dadas por seus pares e adultos;
- Executem as instruções dadas em situações espontâneas e formais por seus pares e adultos se assim o desejarem ou sempre que julgarem necessário;
- Consultem livros, revistas e outros materiais impressos, demonstrando interação com a linguagem escrita;
- Identifiquem e discriminem o uso da linguagem em determinados gêneros textuais, como: histórias de faz de conta, jornal, poesia, bilhete, etc.
- Consigam manipular lápis, canetas, pincéis, para escrever, desenhar, pintar e usar os dedos para modelar e criar;
- Saibam fazer registros simples por escrito, com ou sem ajuda;
- Reconheçam a função social da linguagem escrita;
- Saibam participar ativamente de atividades em pequenos e grandes grupos, praticando diferentes formas de registro como contribuição para os planos coletivos;
- Utilizem informação adquirida para explorar e compreender novas situações;
- Saibam contar casos e/ou histórias e recontá-las depois de ouvir alguém contar ou em outra situação;
- Sugiram alternativas para resolução de problemas;
- Criem sugestões para novas atividades, jogos e brincadeiras;
- Finalizem as atividades antes de se engajarem em outras;
- Situem-se dentro de seus contextos, reconhecendo-os como tais (lar, escola, bairro, cidade);
- Reconheçam fenômenos naturais, com postura investigativa, elaborando hipóteses e perguntas sobre aspectos relativos à sua observação da natureza e/ou acontecimentos sociais;
- Reconheçam números, quantidades, formas, categorias de objetos e suas características, relacionando-os com a vida cotidiana;
- Reconheçam a função social dos números e sua importância;
- Incluam e apliquem conhecimentos matemáticos simples às situações problema, perceptíveis tanto em atividades espontâneas quanto naquelas propostas com fins de aprendizagem de determinada habilidade;
- Reconheçam a si e aos seus pares e adultos (na família; escola etc);
- Encontrem inserção nos grupos aos quais pertencem, identificando a sua contribuição e a dos outros;
- Situem no tempo e espaço um determinado objeto ou acontecimento;
- Reconheçam os valores de convivência relacionando-os com as situações vividas;

- Reconheçam seus sentimentos e os dos outros, sendo capazes de falar sobre eles;
- Demonstrem interesse em ajudar os outros e peçam ajuda quando sentirem necessidade;
- Sintam-se confiantes para se movimentar dentro de seus espaços, em diferentes momentos e com as pessoas que integram o ambiente;
- Saibam cuidar de si e de seus pertences;
- Possuam conhecimento sobre seu corpo, no que diz respeito aos seus movimentos (lento e rápido), controle e possibilidades, identificando suas partes e possíveis funções;
- Cuidem de seu corpo físico, demonstrando confiança e segurança ao expandir o movimento.

(CADERNO DE PLANEJAMENTO, 2011, pp.17-18).

Para que essas metas sejam de fato alcançadas, é preciso oportunizar vivências, experiências e descobertas que enriqueçam os repertórios da criança, é preciso trabalhar as áreas de Conhecimento propostas pelas Orientações Curriculares de forma integrada, sem priorizar a Linguagem escrita ou qualquer outra linguagem, pois não estamos falando de treino, mas de formação cultural através de experiência coletivas. É preciso reconhecer as brincadeiras e as interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico, conforme o recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Ferreiro e Teberosky (2008) salientam que a criança não pede licença para aprender, por isso não existe uma idade certa para ensinar a ler e a escrever. Esse é um processo que deve ser construído de acordo com as possibilidades de interação, pois as crianças aprendem a ler lendo e aprendem a escrever escrevendo. Desse modo, a aprendizagem não se daria de forma mecânica, mas através da interação entre a linguagem oral e a escrita e através do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Consideremos que a escrita não é um patrimônio cultural da escola, pois quando a criança que chega à Pré-Escola já vivenciou usos sociais da leitura e da escrita no bairro, em casa, com a família e amigos. Nessa perspectiva, ensinar a ler e a escrever não pode exercer tamanha pressão sobre os professores, e muito menos sobre as crianças.

Defendo que não é preciso um ensino de leitura e de escrita pautado na preparação e no treino, mas a promoção de experiências de narrativas, (re)contação e de histórias, rodas de conversa e de leitura, registro de receitas, dramatização, encenação, fala e escuta, linguagem matemática, música, artes plásticas, entre outras. Se esse processo levar a criança ao conhecimento de seu nome ou de palavras que lhe sejam familiares, isso também não é problema. Ou seja, proporcionar à criança a exploração e a expressão das múltiplas linguagens; afinal de contas “A criança é feita de cem. (...) A criança tem cem linguagens (e

depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. (...) Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5).

Precisamos direcionar esse novo olhar para as crianças, valorizar e reconhecer “as cem linguagens da criança”, a fim de superarmos algumas tendências, tais como:

práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a ‘socialização’ e a formação de ‘hábitos, habilidades psicomotoras’ como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando à escolarização posterior, pautando-se em ideias como a de prontidão (AQUINO; VASCONCELOS, 2011, p. 179).

De volta às entrevistas, assim é definido o papel da Educação Infantil na vida das crianças pelas professoras:

(Professora Clara) É aquele momento que elas aprendem a coordenação motora que vai ser muito importante lá na frente pra elas desenvolverem a área geométrica, no caso, a Matemática. A Educação Infantil é um momento onde elas desenvolvem a lateralidade o que vai ser importante lá na Educação Física quando estiverem no Fundamental, apesar delas já terem um professor de Educação Física, mas quando elas tiverem que jogar um voleibol, um basquete...eles vão desenvolver isso, na parte da escrita a mesma coisa. Então, a Educação Infantil norteia o fundamental, na verdade ela é uma base pra que eles tenham um Fundamental um pouquinho melhor
(Professora Ana) A Educação Infantil é a base de tudo! E de fato é! Existem várias habilidades, informação, construção de conhecimentos que eles só vão ter acesso na Educação Infantil. Então, a Educação Infantil se torna realmente como um fundamento para os demais anos e para a vida dela naquele momento, se não nós não vemos a criança como um ser humano, um cidadão de direitos, a criança como alguém que vai ser alguma coisa, então é a Educação Infantil é importante hoje. Trabalhar com essa criança pra ela ter acesso a diversas possibilidades de aprendizagem hoje, e essa aprendizagem será boa tanto hoje quanto em questões futuras, seja na escola ou em qualquer outro âmbito da sociedade. Porque na Educação Infantil com a questão do cuidar, do educar... Porque quando ela chegar no Ensino Fundamental terá o ensinar. Mas, o cuidar e o educar é na Educação Infantil (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

Observemos o seguinte trecho da entrevista: “para que eles tenham um Fundamental (um pouquinho melhor” (professora Clara). É possível perceber que sua concepção é a de que a Pré-Escola teria a função de minimizar as dificuldades do Ensino Fundamental. O que, segundo Kramer (2009), seria a visão de uma educação compensatória, ou seja, a “preparação para a prontidão”, considerada equivocada e discriminatória.

Ela representa, na verdade, uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação e uma espécie de ‘prolongamento para baixo’ ou antecipação

da perspectiva mais tradicional da educação de 1º grau. Baseada em treinamentos, a ‘preparação’ visaria, assim, a ‘aceleração’ (das crianças das classes médias) ou a ‘compensação de carências’ (das crianças das classes populares). Tal forma de encarar a função da pré-escola pode ser encontrada tanto em muitas propostas ‘românticas’ quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam dos 6 anos de idade. Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como ‘futuro adulto’ é que tais estratégias se voltam apenas à preparação (KRAMER, 2009, p. 25).

Vejam, agora, o que nos disse a Diretora Adjunta:

Eu mesmo me cobrava. Por que o município não trabalha a leitura dessas crianças na Educação Infantil se eu coloco o meu filho numa escola particular e ele é capaz de aprender? Porque só os nossos filhos que podem estar na escola particular podem ter contato direto com a leitura e com a escrita? Aí eu comecei a fazer jogos, fazia leitura do alfabeto, acumulava coisas que começavam com aquelas letras, que tinham o mesmo som, fazia bingo [...] (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017).

Corroborando o pensamento de Kramer, trago este trecho do relato da Diretora Adjunta que ao defender a proposta do projeto *Cabe na Mala* expõe a ideia de preparação para o Ensino Fundamental e põe a sobrecarga sobre os próprios ombros, “‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas (BALL, 2006, p. 20)”. Esse movimento, enunciado pela Diretora Adjunta, aparece como se uma ação isolada do professor pudesse dar conta de toda uma política educacional e ignorar os ritmos de desenvolvimento das crianças que não se dão de modo linear, por não haver um padrão pré-estabelecido para suas aprendizagens.

A fim de melhor elucidarmos os efeitos das políticas em uso, apresentamos, no próximo tópico, a implementação e o desdobramento de um projeto com as turmas de Pré-Escola.

3.3. O Projeto Cabe na Mala...O que cabe nessa mala?

Ao construir o projeto de pesquisa, embora não tivesse certezas, as hipóteses iniciais apontavam um percurso que, no decorrer da pesquisa de campo, revelaram outras situações-problema. É sobre uma delas que tratamos nesse tópico. Ao iniciar as observações na turma de Pré-Escola, meu objetivo era acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e registrar todas as pistas que poderiam revelar, ou não, os impactos da Avaliação Diagnóstica -

realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental no desenvolvimento do trabalho com as crianças dessa turma. Porém, percebi que, a despeito das orientações pedagógicas oficiais da SME que diziam que o Projeto deveria ser construído com a comunidade, aconteciam, paralelamente, dois projetos nessa unidade de Educação Infantil, abaixo detalhados.

O primeiro projeto, intitulado *Contando um conto, aumentando o encanto*, teve a participação de todos na sua elaboração e os seguintes objetivos: possibilitar a exploração e a expressão das diferentes formas de linguagem; estimular a criatividade e a imaginação das crianças através das interações e das brincadeiras; fomentar o interesse e o prazer pela leitura, apresentar a função social da escrita por meio da contação de histórias, lendas, parlendas, trava-línguas, receitas, bilhetes, dentre outros gêneros textuais; Já o segundo, intitulado *Cabe na Mala*, projeto apresentado pela já citada Diretora Adjunta e que tem como objetivo a aprendizagem instrumental de letras, números, palavras vinculadas a um tema.

Ao longo da pesquisa, já havia me deparado com situações nas quais as proposições oficiais da SME/RJ eram negligenciadas ou reinterpretadas, mas na maior parte das vezes eram movimentos de resistência individuais. Entretanto, a adoção do Projeto *Cabe na Mala* reordenou as práticas das turmas de Pré-Escola para um sentido novo e único: a preparação para o Ensino Fundamental, contexto de desenvolvimento desta parte de nosso trabalho, tendo em vista a necessidade de discutir suas propostas de práticas pedagógicas voltadas para a criança da Pré-Escola para realizar a Avaliação Diagnóstica ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Diretora Adjunta que apresentou o *Projeto Cabe na Mala* está trabalhando nesta unidade a menos de um ano e a sua experiência é com a Pré-Escola e com o Ensino Fundamental, sendo que, em uma unidade que atende exclusivamente a Educação Infantil, essa é a sua primeira experiência. A autora do Projeto nos relatou que ele parte de sua inquietação ao assumir uma turma de Pré-Escola e perceber que as crianças “só brincavam” e assistiam a vídeos. Propôs, então, mudar aquela situação, pois sempre se indagava: “porque o município não trabalha a leitura dessas crianças ainda na Educação Infantil, se eu coloco o meu filho numa escola particular e ele é capaz de aprender?”, conforme vimos na transcrição da entrevista.

Segundo a Diretora Adjunta e autora do citado Projeto, foi através da leitura de uma história para a turma, que gerou curiosidade nas crianças, que ela percebeu que poderia mudar aquela realidade, ensinando as letras, as sílabas e os fonemas. Para isso, buscou várias estratégias para o ensino do alfabeto e depois iniciou a construção de jogos para junção dos

encontros vocálicos. Ainda de acordo com a entrevistada, foram experiências que ela foi tentando para proporcionar uma “leitura de mundo”:

E comecei a fazer um trabalho assim, eu contava as histórias e pedia que eles desenhassem um ponto da história que mais chamou a atenção, e comecei a ver que eles muitas vezes cobriam, passavam a letrelinha embaixo do que eu escrevia. Aí eu pensei: eu vou começar a trabalhar essas letras. E comecei assim, com uma dinâmica que eu pedia que eles dessem uma gargalhada com cada som das vogais, “vamos dar gargalhada com a letrelinha A”, e eu fiz assim e eles morriam de rir – ha haha, hehehe, hihhi... eles gostaram tanto daquilo, que na segunda semana eles já falavam a letra. Depois da gargalhada eu sorteava a letra, e eles mesmos já faziam. E eu dizia: está dando certo! Eu chamava o pessoal da cozinha para assistir a leitura, e comecei a fazer o alfabeto. Nisso que eu vi que em duas semanas eles já conheciam as vogais, de olhar e falar, e mostrar, e reconhecer, aí eu fiz um jogo que junta as vogais. Isso foram experiências que eu fui tentando pra conseguir nessa idade uma leitura maior junto com a leitura de mundo. (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017).

Após trabalhar várias histórias e construir vários jogos de alfabetização com turmas de Pré-Escola e do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem, a Diretora Adjunta relatou que encontrou a coleção *Mico Maneco*¹⁹ (Cabe na mala, Menino Poti, Mico Maneco, Tatu bobo, dentre outros.) da autora Ana Maria Machado: “achei uma história do Mico Maneco e li. Era uma leitura facilitada, para quem estava aprendendo a ler. E eu testei aquela leitura já com o grupo que estava apresentando leitura e escrita, e eles gostaram da história”.

Na apresentação do livro encontramos o seguinte: “A história do Mico Maneco, sempre muito levado, é ideal para quem está começando a ler. Pertence à primeira fase da série, com leitura de palavras bem simples”. Segundo o livro que apresenta a coleção, a mesma foi criada pela autora Ana Maria Machado com o objetivo de alfabetizar o próprio filho de 4 ou 5 anos que estava com dificuldades de aprender a língua Portuguesa porque estava morando na Inglaterra, então, a autora começou a criar jogos para junção das sílabas, a fim de romper com o método de alfabetização através de cartilhas.

E foi com base nessa coleção que a Diretora Adjunta desenvolveu o projeto *Cabe na Mala*, trabalhado durante todo o ano de 2005. Segundo a professora, a mesma metodologia adotada no trabalho com as crianças da Pré-Escola foi utilizada com as do terceiro e do quarto

¹⁹Esta coleção é dividida em fases. A primeira fase da série Mico Maneco é para leitura de palavras bem simples e o nível de complexidade vai aumentando ao longo da coleção. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com/colecao/mico-maneco>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

anos do Ensino Fundamental e com duas turmas de projetos (crianças que precisavam de reforço), em anos posteriores, e todas foram alfabetizadas:

peguei duas turmas de primeiro ano, de manhã e de tarde. E peguei já com o Mico Maneco. E nessa época já foi o primeiro ano com o **Caderno Pedagógico, e eu falei: eu não vou usar o Caderno Pedagógico**. Não tem nada a ver com o que eu acredito, eu até posso usar depois, mas no momento, eu vou usar o que eu sei, o que eu construí. Aí comecei com o Mico Maneco, fui tendo outras ideias, fui agregando ao que eu já tinha, eu fazia portfólios, cada livro tinha um portfólio, todas as atividades que eu fazia com eles daquele livro eu mandava encadernar e fazia um livro. E o pessoal da CRE começou a bater na escola, nesse ano foi a Margarete e a Cristina, elas queriam saber que tipo de alfabetização estava fazendo com as crianças. Porque eu deixava bem claro que eu não ia usar o Caderno Pedagógico. E um dia, na supervisão da escola, elas foram na sala de aula e perguntaram a respeito da alfabetização. Eu conversei com elas e a partir daí elas resolveram assistir as minhas aulas. Na escola da Carobinha tinham famílias antigas, e tinham famílias de filhos numerosos que não tinham conseguido aprender a ler na escola. Eles já falavam assim: esse aqui não vai aprender mesmo! Esse é da família tal, ele não vai aprender! No final do ano estavam as duas turmas alfabetizadas, todas as crianças alfabetizadas! Inclusive aquele da família numerosa, aqueles que diziam que ele não ia conseguir viram que ele já lia e escrevia. Aí eu ganhei um prêmio de alfabetização (Transcrição da entrevista, 02 de março de 2017).

Notemos que, ao se recusar a utilizar os Cadernos Pedagógicos, a professora evidencia o seu protesto contra a falta de autonomia pedagógica²⁰, ou o seu movimento de resistência. Como professora da rede, reitero que a insatisfação dos professores não é só pela imposição do uso desses Cadernos, mas também pelas avaliações externas elaboradas pela Secretaria de Educação, como se os professores não tivessem a capacidade de construir os materiais pedagógicos e as suas próprias avaliações. Pondero, porém, que é preciso encontrar para construção de um projeto em que todos caibam. Nesse sentido, é preciso considerar os documentos oficiais a fim de evitar um ensino no qual, mesmo de forma autônoma, cada professor não trabalhe tão somente de acordo com as suas ideologias e/ou filosofias.

Outro ponto que não podemos deixar escapar é a contradição entre o discurso crítico ao que lhe foi imposto – utilização dos Cadernos Pedagógicos e a proposta de levar um projeto pronto para outras professoras, mas vamos detalhar isso ao longo deste capítulo.

Voltando ao Projeto *Cabe na Mala*, trataremos de sua utilização na Educação Infantil, que compreende crianças de 04 e 05 anos da instituição de Educação Infantil na qual a presente pesquisa foi realizada. Inicialmente, como uma novidade, o *Projeto Cabe na Mala* foi apresentado pela Diretora Adjunta e aceito pelas professoras da Pré-Escola (São 6 turmas

²⁰ Uma das principais pautas de reivindicações das greves de 2013 e de 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-municipais-do-rio-exigem-autonomia-pedagogica-9510709>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

de Pré-Escola, atendidas por quatro professoras, dentre as quais, duas atendem em dois turnos). A idealizadora do projeto explicou todo o funcionamento, apresentou a coleção Mico Maneco, entregou alguns modelos de jogos para as professoras, e a partir daí começou o desdobramento do *Projeto* com as crianças.

Pouco tempo decorrido após o início da implantação do *Projeto* com o livro intitulado *Cabe na mala*, que dá nome ao projeto, durante as minhas observações diante do acompanhamento das atividades, ouvi vários relatos das professoras que se demonstravam insatisfeitas com esse projeto, alegando que as palavras do livro que estavam sendo trabalhadas não faziam parte do contexto das crianças (vila, toco, cutia) e que no tempo que o projeto foi elaborado pela Diretora Adjunta (2005) eram outras crianças, outras realidades. Diante desses relatos, sugeri que as professoras da Pré-Escola fizessem uma avaliação coletiva, pois como companheira de trabalho e como pesquisadora, estava percebendo que os argumentos das professoras eram pertinentes e que o desenvolvimento do projeto *Cabe na Mala* tinha como objetivo a aquisição da escrita instrumental e, isso limitaria as possibilidades de trabalho com as crianças. Entretanto, esse momento de avaliação não ocorreu imediatamente.

O posicionamento manifestado pelas professoras condiz com a concepção de projetos proposta por Barbosa e Horn (2008), que afirmam que o trabalho pedagógico com projetos na Educação Infantil oportuniza a construção do conhecimento de forma integrada e multidisciplinar, para tanto, precisa ser elaborado e desenvolvido *com* as crianças e não *para* as crianças. As autoras propõem que os professores abram espaço para o planejamento coletivo e a construção de um processo de trabalho compartilhado a partir de situações-problema que emergem do cotidiano, ou seja, situações que façam sentido para a criança. Afirmam, ainda, que o trabalho organizado em projetos possibilita que crianças e professores aprendam utilizando as diferentes linguagens:

Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados **com** (grifo meu) as crianças e não para as crianças (BARBOSA E HORN, 2008, p. 34).

Através da Pedagogia de projetos, o processo de ensino-aprendizagem é considerado como um espiral, onde o professor é o mediador do conhecimento e o planejamento é construído coletivamente com a participação das crianças, dos professores e da equipe pedagógica. Caminho que parece distante do trabalho feito pelas professoras por

aproximadamente dois meses ao com o mesmo livro (*Cabe na Mala*), história que as crianças já sabiam de cor. Durante uma das minhas observações a professora convidou a turma para uma roda de contação de histórias, e logo uma criança exclamou: “essa história de novo, não!” referindo-se ao livro *Cabe na mala*, o que ecoou em toda turma. (Caderno de campo, 26 de abril 2017).

Como companheira de trabalho, como exposto anteriormente, eu já estava completamente envolvida com aquela situação, inclusive com o convite expresso das professoras para atuar e intervir, mas tentava manter o distanciamento necessário para não influenciar a pesquisa em curso. Confesso que em alguns momentos isso foi inevitável, como nesse caso de descontentamento da criança e de toda a turma. A fim de propor uma solução, falei novamente com as professoras da Pré-Escola sobre a importância de avaliar o projeto e foi então que nos reunimos com a Diretora e com a Diretora Adjunta da unidade, para expor tais questões.

Nesse encontro, a Diretora Adjunta disse que havia um mal-entendido e que, naquela altura do projeto, já era para as professoras estarem no terceiro livro da coleção e que não precisam ficar presas a um único livro. As professoras argumentaram que não estavam se adaptando ao projeto, que estava muito repetitivo para as crianças e que para confeccionar os jogos²¹ desprenderiam de muito tempo e de materiais. A Diretora Adjunta tentou simplificar e minimizar as dificuldades propondo a confecção de jogos coletivos, ao invés de individuais, o que era, segundo ela, a proposta inicial, e, logo em seguida questionou: “O que cabe nessa mala?” Antes mesmo dela ouvir uma resposta, rapidamente respondeu: “Tudo! Tudo cabe dentro dessa mala!” (Caderno de campo, 2017).

Traçando um paralelo com a função da Educação Infantil, discordo da citada fala da Diretora Adjunta, pois considero que nem tudo cabe nessa mala, pois a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, com suas especificidades, com identidade própria, conforme já foi exposto neste trabalho e com base nos documentos federais e municipais já aqui citados. Considero que as brincadeiras e as interações não podem perder o espaço ou serem usadas como pano de fundo para antecipar conteúdos de outras etapas, como estava ocorrendo nessa proposta, que a despeito das orientações oficiais do MEC e da SME, se tornou uma prática institucional.

²¹Os jogos silábicos eram individuais. A proposta inicial do projeto era que cada criança ganhasse uma “mala” com os jogos silábicos e com os textos construídos. O que se tornou inviável, tendo em vista a dificuldade que as professoras e as crianças tiveram para se apropriarem do projeto Cabe na Mala.

Na tentativa de apresentar o que foi trabalhado com as crianças, a professora da turma observada expôs um mural, composto por registros e pela ilustração da história do livro *Cabe na Mala*, acompanhado de jogo da memória dentro dos envelopes (feito com as imagens da história) e um cartaz (figura 5) com as imagens coloridas pelas crianças e com os seus respectivos nomes, escritos pela professora. Vejamos:

Figura 5: Mural do corredor



Fonte: Dados da pesquisa

Como vemos é, um mural extremamente confuso, tanto para as crianças, quanto para os adultos e pode nos indicar algo que apareceu refletido durante minhas outras observações em sala de aula durante a pesquisa e que pode ser resumido em uma palavra-chave: reprodução de conteúdos.

Ao longo de aproximadamente dois meses, todo o trabalho realizado com as crianças girou em torno deste livro. As palavras do livro eram marcadas com palmas. Para cada sílaba pronunciada as crianças batiam palmas. Várias vezes ao dia e ao longo de semanas a professora dizia insistentemente: “M com A = MA, L com A= LA, MALA”, sempre ao som de palmas que marcavam cada sílaba. (Caderno de campo, 2017).

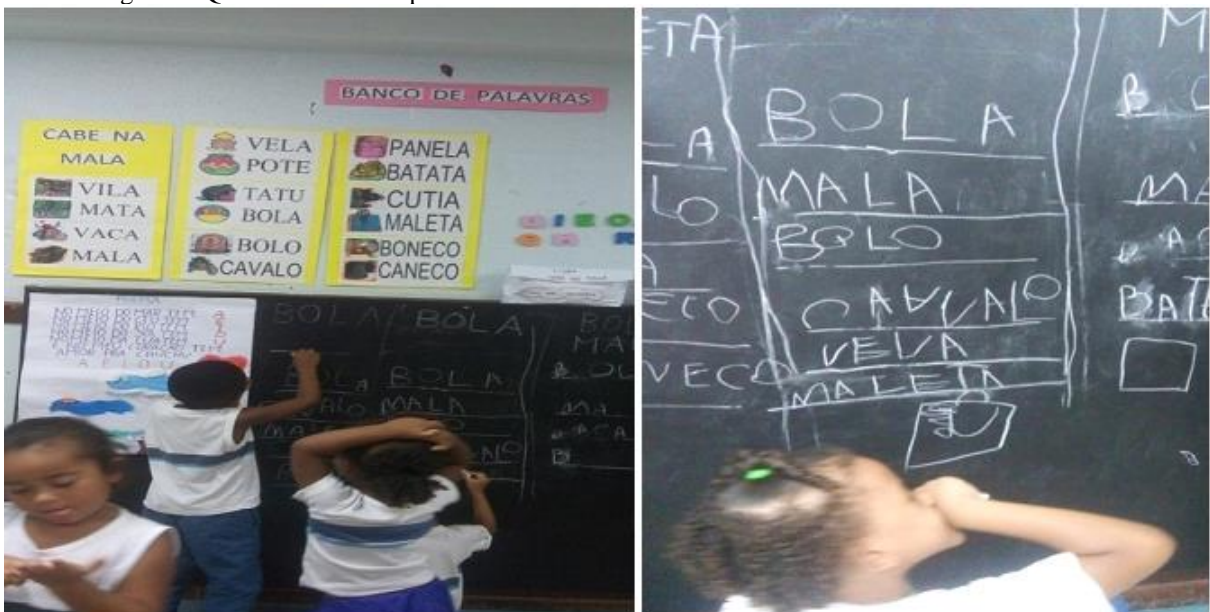
Embora houvesse um excessivo esforço da professora em adaptar a alfabetização às brincadeiras, as crianças estavam saturadas das atividades mecânicas e treinadoras sempre com foco na aquisição instrumental da leitura e da escrita – leia-se: cópia. E assim seguiam as atividades. Cada criança era convidada ao quadro negro²² para copiar a palavra BOLA. Havia

²²A própria professora instalou uma lona para utilizar como um quadro negro.

um modelo escrito pela professora. Além da cópia da palavra BOLA, essa criança deveria escolher algumas palavras do “banco de palavras” e em seguida copiar também (*figura 6*). Devido a quantidade de cartazes já pendurados e o pouco espaço da sala, esse “banco de palavras” ficava acima do quadro negro, ou seja, as crianças tinham a visão das palavras de baixo para cima.

E nesse movimento já por mim declarado como eu-pesquisadora-professora, aconteceu que após uma criança copiar algumas palavras, me aproximei e perguntei o que ela havia escrito. Com as mãos ela sinalizou que não sabia. A professora ficou incomodada com aquela situação e logo disse à criança: “eu não falei que é pra fazer o desenho ao lado de cada palavra? depois não sabe o que escreveu!”. Em seguida se dirigiu a mim, tentando justificar: “tem criança que não sabe nada, não sabe nem escrever o nome, só faz bolinhas...”. Cabe aqui ressaltar que a criança que fez “só” bolinhas as apagou várias vezes na expectativa de fazer o registro igual ao da professora, que, por sua vez, perguntava várias vezes se estava certo. Depois de algumas tentativas a criança desistiu e se sentou.

Figura 6: Quadro e banco de palavras



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7: Cópia do banco de palavras



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8: Cartazes expostos na sala



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9: Alfabetário



Fonte: Dados da pesquisa

É de Corsino (2012), a seguinte provocação: “como pensar os espaços de educação infantil como lugares de ampliação de experiências e não de aula, onde temos crianças em interação e não alunos?” (CORSINO, 2012, p. 54). Segundo a autora, os livros destinados ao público infantil estão sendo utilizados com inúmeras funções, tais como acalmar o grupo, ensinar os mais variados conteúdos, ensinar normas de comportamento, dentre outras. E afirma:

A ênfase na narrativa, no sentido benjaminiano de intercâmbio de experiência, relaciona-se, prioritariamente ao texto literário; àquele texto que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem relações das mais diversas. O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto; é troca de experiências, é a possibilidade de pensar, de se pensar e de continuar o texto imaginário (CORSINO, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva, considero que seja extremamente necessário proporcionar situações de interações, nas quais as crianças possam ter a liberdade de criar e não simplesmente reproduzir, como vimos tanto nos relatos acima, quanto nas fotografias. Nessa contramão, experiências que utilizem a literatura e diversas formas textuais com a finalidade de despertar o prazer e o encantamento pela leitura e não utilizá-la simplesmente como um pré-texto para os treinamentos aqui confrontados. Experiências que valorizem a formação integral da criança sem privilegiar uma linguagem em detrimento de outras. Propostas pedagógicas que compreendam a criança como também produtora de cultura.

Dando prosseguimento ao desdobramento do projeto, como fora orientado pela Diretora Adjunta, as professoras partiram para o segundo livro da coleção *Mico Maneco: O menino Poti*. Nessa etapa, passaram a trabalhar mais à vontade, sem se prenderem tanto à proposta inicial do Projeto e buscando outras literaturas com temas relacionados. Prepararam

então receitas com as crianças, fizeram dramatizações, exploraram outras linguagens, mas ainda continuavam com foco na aquisição da leitura e da escrita e com discursos preocupados com a transição das crianças para o Ensino Fundamental.

3.4. Processo de mudança de percurso: retirando algumas coisas dessa mala

No mês de maio de 2017, fui convidada pela Diretora da unidade para ser Professora Articuladora, com a responsabilidade de, dentre outras funções, auxiliar na parte pedagógica. Após aceitar o desafio, iniciamos um processo dialógico de formação em serviço, assim, nos horários de planejamento liamos os documentos oficiais; nos Centros de Estudos ampliamos o debate sobre o processo de desenvolvimento das crianças e refletimos sobre a nossa *práxis* pedagógica; e, cotidianamente acompanhamos o trabalho desenvolvido com as crianças, juntamente com a direção.

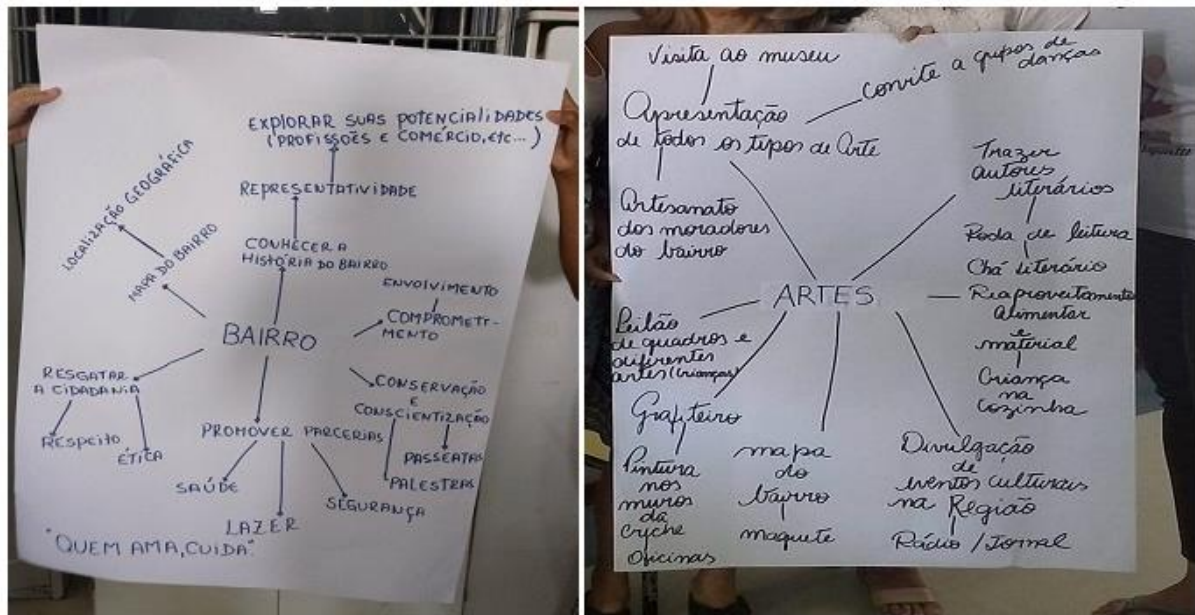
Nesse mesmo período houve mudanças na Assistência da Educação Infantil da 9ª CRE, o que foi favorável, pois a discussão sobre a função da Educação Infantil ganhou fôlego, novas propostas e uma visão mais condizente com o que acreditamos ser o papel da Educação Infantil passou a se configurar.

Realizamos uma reunião para avaliar mais uma vez o Projeto *Cabe na Mala* e as professoras da Pré-Escola se (re)uniram e expuseram para a direção que queriam ter mais autonomia para trabalhar com as crianças, sem se prenderem a esse projeto. Essa solicitação foi atendida parcialmente, pois, a direção também demonstrava temores quanto às cobranças implícitas através da Avaliação Diagnóstica realizada no processo de transição entre a Pré-Escola e o Primeiro ano do Ensino Fundamental.

Já como Professora Articuladora, aproveitei a oportunidade em um Centro de Estudos para estudarmos juntas, de forma mais aprofundada, a Pedagogia de projetos com embasamento teórico-prático nos estudos de Barbosa e Horn (2008), e de Corsino (2012). Inspiradas nos estudos, as discussões culminaram na construção de redes antecipatórias²³ por pequenos grupos, para que todos pudessem comprovar a gama de conhecimentos que podem ser explorados a partir de um tema eleito e assim elaborar, desenvolver e avaliar o próprio projeto com as crianças.

²³ (Corsino, 2012, p. 112) apresenta um exemplo de rede antecipatória numa adaptação de Helm & Beneke (2005).

Figura 10: Redes antecipatórias



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa perspectiva, podemos perceber a importância de uma proposta pedagógica elaborada, desenvolvida e avaliada por toda a equipe, considerando as especificidades e a realidade das crianças no espaço temporal que elas estão inseridas e não com antecipando conteúdos, para que no futuro tenham sucesso. Os caminhos pedagógicos a serem percorridos na Educação Infantil precisam fazer sentido para as crianças no tempo presente e não no porvir. Nesse sentido, Kramer (1997) corrobora com o pensamento de Barbosa e Horn (2008) sobre a proposta pedagógica:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Sendo assim, considero que este caminho está sendo trilhado, pois pouco a pouco o *Projeto Cabe na Mala* foi sendo deixado de lado pelas professoras, e outras experiências foram vivenciadas pelas crianças. O desafio é, então, construir projetos por turma, de acordo com o interesse e a curiosidade das crianças, sem ter como foco, exclusivo, a pronta aquisição

da leitura e da linguagem escrita de forma instrumental, a fim de obterem êxito ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental e nas primeiras semanas de aula realizarem a Avaliação Diagnóstica.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que normatizam as propostas pedagógicas, preconizam que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.30).

Mesmo com aqui as citadas mudanças no percurso, ainda há um longo caminho a ser percorrido e malas a serem esvaziadas. Para tanto, considero que a formação continuada em serviço, as metodologias que convoquem professores a práticas autorais, espaços para o diálogo entre os professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental e políticas públicas que considerem as especificidades desta etapa da Educação Básica são extremamente necessários.

Projetos como o referido *Cabe na Mala* e práticas pedagógicas equivocadas podem, como vimos, limitar a construção da identidade da Educação Infantil, prejudicar o processo de desenvolvimento das crianças e de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A partir de agora, apresentaremos os dados referentes aos Cadernos Pedagógicos à Avaliação Diagnóstica que revelam os possíveis motivos que levaram - e levam - alguns professores da Educação Infantil a desenvolverem projetos como o “*Cabe na Mala*”, práticas focadas na aquisição da leitura e da escrita instrumental.

3.5. Avaliação Diagnóstica e os impactos nas práticas da Educação Infantil

Segundo a leitura feita no presente trabalho, o objetivo do Projeto “Cabe na Mala” era alfabetizar as crianças ainda na Pré-Escola, preparando-as para o Ensino Fundamental e, sobretudo, para que viessem a ter “sucesso” ao realizarem a Avaliação Diagnóstica. Trataremos agora de dois pontos. O primeiro consiste em estabelecer uma relação entre o Caderno Pedagógico da Educação Infantil – 1º bimestre Pré-Escola II (2015) e a Avaliação Diagnóstica – 1º ano (2016), ambos elaborados pelo nível central e distribuídos pelas CREs às escolas; o segundo, debruça-se sobre os impactos que ambos causam nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Tais análises decorrem das observações na turma de Pré-Escola na qual

a observação parte desta pesquisa foi feita e da análise das entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil e com a professora do primeiro do Ensino Fundamental da Escola Municipal que recebe as crianças egressas da Pré-Escola.

Os Cadernos Pedagógicos da Educação Infantil, como uma política curricular, entram no cenário municipal em 2012, logo depois que as escolas públicas do Rio de Janeiro aderiram ao PNAIC²⁴, nesse mesmo ano, a SME, os coordenadores das 11 CREs, os diretores de todas as escolas e os professores alfabetizadores assinaram o *Pacto Carioca pela Alfabetização*²⁵, com três metas a serem cumpridas: (i) Toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização; (ii) Toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental; (iii) Toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

É nessa conjuntura que os Cadernos Pedagógicos foram inseridos na Educação Infantil. Como coautora do Caderno Pedagógico, Oliveira (2015, p. 17) relata que ocorrem “muitas disputas acerca da seleção/exclusão de atividades que compõem os cadernos, fruto de embates suscitados pelas diferentes concepções de alfabetização e a forma como esta deve acontecer na educação infantil”. E, ainda, que a produção e a utilização “vem se apresentando como ‘a saída possível’ para a superação das dificuldades enfrentadas no que tange ao sucesso escolar das crianças”. Reconhece, entretanto, que trilhar esse caminho pode contribuir para reafirmar as desigualdades sociais ao invés de superá-las. A autora analisa as apropriações e o uso, por parte de professores, dos Cadernos Pedagógicos como uma política curricular direcionada à Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2015, p.19). Para além das questões acerca da utilização dos *Cadernos* pelos professores, pretendemos investigar a relação entre o Caderno Pedagógico e a Avaliação Diagnóstica para refletir sobre seus impactos nas práticas da Educação Infantil. Nessa perspectiva, perguntamos: há um caráter preparatório para o Ensino Fundamental? Há a antecipação dos conteúdos escolares?

3.6. Os cadernos de atividades do aluno ou da criança?

À luz dos documentos oficiais municipais, tais como, no caso do município do Rio de Janeiro, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2010), o *Caderno de*

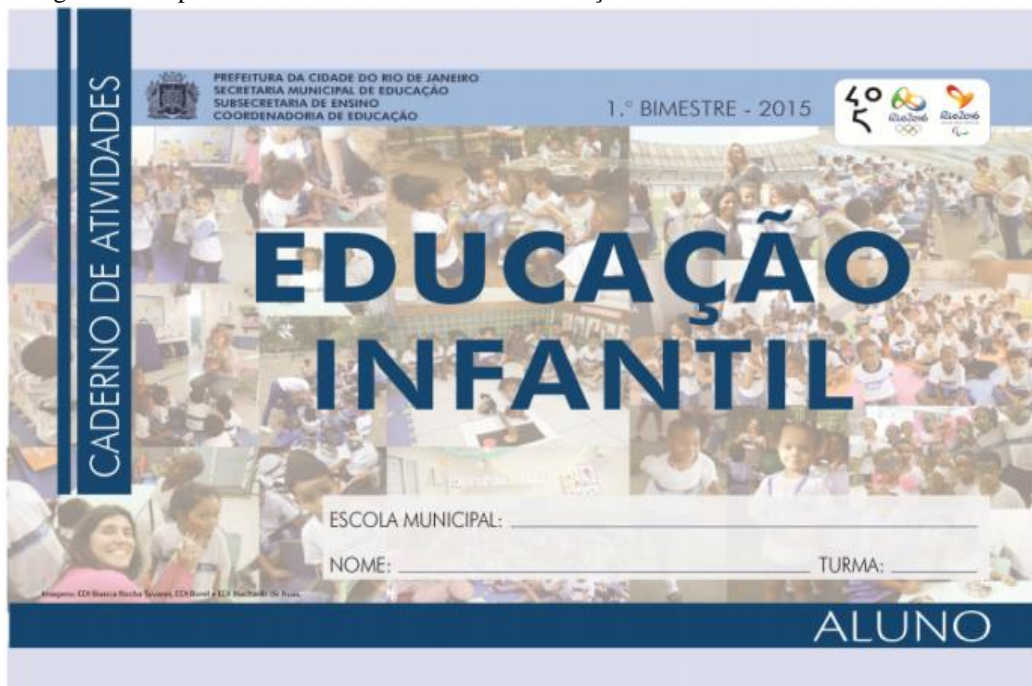
²⁴Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação, lançado em 2012, que estabelece os 8 anos de idade, correspondente ao 3º ano do ensino fundamental, como o limite para que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas.

²⁵Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

Planejamento da Educação Infantil (2011), as *Orientações ao Professor de Pré-Escola I e II* (2013), dentre outros, as unidades escolares devem construir seus Projetos Pedagógicos de forma a proporcionar sua elaboração, desenvolvimento e avaliação pela comunidade escolar.

Antes mesmo de folhear o Caderno Pedagógico composto por 40 páginas coloridas, a capa nos chama a atenção pelo fato de ser denominado caderno de atividades do, destaque, **aluno**, mesmo tendo como público alvo a Educação Infantil.

Figura 11: Capa do Caderno de Atividades da Educação Infantil



Disponível em: www.rioeduca.net. Acesso em 20 de março de 2017.

Este fato, por si só, revela a concepção de Educação Infantil, e a aprendizagem que se deseja, está implícita neste material estruturado elaborado pela GEI, e representa o motivo de preocupação dos estudiosos com relação à passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, sobretudo, da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis que transformam crianças em alunos (MOTTA, 2010). Consideramos que “embora seja uma cultura que se perpetue ao longo dos anos, as crianças não são sujeitos passivos desse aprendizado” (NASCIMENTO, 2013, p. 159). E eu ainda digo que no “ofício de ser aluno” e no ofício de ser professor damos novos sentidos, nos apropriamos, reinventamos e reinterpretamos.

Ao analisar o *Caderno Pedagógico para a Educação Infantil* (2015) encontro em Louzada (2017) uma importante interlocutora que, em sua tese, defende que esse material estruturado é utilizado para direcionar a prática docente em relação à alfabetização. Segundo a

autora, as atividades são direcionadas para a aquisição do código escrito e “intencionam oferecer a sistematização de um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades a partir da consciência fonológica” Para a autora, a concepção de avaliação seletiva como excludente, questiona a concepção mecânica, treinadora e repetitiva que embasam os *Cadernos Pedagógicos*, e ainda afirma que a mesma lógica de ensino e aprendizagem presente nas avaliações externas pode ser encontrada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. (LOUZADA, 2017, p.20). É nessa perspectiva que traço um paralelo entre os Cadernos Pedagógicos e a Avaliação Diagnóstica padronizada, a fim de possibilitar a percepção do leitor para a sutileza com que esses Cadernos foram elaborados e seus objetivos de direcionar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores ao preparar as crianças da Pré-Escola para realizar essa avaliação.

3.7. Não chegaram os Cadernos Pedagógicos, e agora?

Como pretendemos fazer uma relação entre o Caderno de Atividades do aluno e a Avaliação Diagnóstica, considero importante apresentar a estrutura desse material pedagógico distribuído pela secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro para todas as unidades que atendem a Educação Infantil (Pré-Escola). Para tanto, me inspirei em Louzada (2017) que analisou os Cadernos de 2014 e destacou as áreas do conhecimento, o gênero textual e as atividades do Caderno que possui 40 páginas. Para melhor compreensão da estrutura desse material, segue a análise²⁶ do Caderno de Atividades 2015 – 1º bimestre. Vejamos:

Tabela 5: Análise do Caderno de Atividades 2015 – 1º bimestre

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem oral e escrita	Música	Cantar a música: Amigos do peito - todos juntos.	03
Artes visuais		Desenho dirigido (fazer desenhos sobre amigos, pessoas novas que conheceu descobertas, histórias novas; meu melhor amigo e eu.	04/05/06

²⁶ Apresento as mesmas categorias de análise que Louzada (2017) utilizou para investigar os Cadernos de Atividades de 2014. Vale ressaltar, que algumas atividades do Caderno de Atividades 2015 são as mesmas do de 2014. Só muda o número da página.

continuação

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem oral e escrita Matemática	Trava-línguas Calendários	Ler o trava-línguas: Tempo; Conversar sobre os calendários. Circular os calendários conhecidos	07
Matemática	Calendário 2015	Ler com o professor o calendário de 2015. Circular o primeiro mês do ano. Circular o mês atual. Circular o mês do aniversário.	08
Linguagem escrita Matemática		Escrever o nome. Escrever quem escolheu o nome. Escrever a data do aniversário e a respectiva idade	09
Música Matemática	Música	Ler e cantar a música Aniversário. Fazer um X no bolo com a velinha da sua idade e escrever quantos anos tem.	10
Linguagem escrita Matemática		Escrever o nome. Colar palitinho ou uma bolinha de papel embaixo de cada letra do seu nome. Contar as letras e escrever o respectivo numeral.	11
Linguagem escrita		Escrever o seu primeiro nome. Pintar de amarelo a primeira letra do seu nome. Escrever a primeira letra do seu nome. Procurar em jornais, revistas ou outros materiais a primeira letra do seu nome e colar.	12

continuação

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem oral e escrita		Escrever o seu primeiro nome. Circular de azul a primeira letra do nome. Escrever a primeira letra do seu nome. Escrever um outro nome que comece com a mesma letra.	13
Ciências Sociais Leitura		Escrever o nome e a data. ler a imagem.. Fotos de crianças de diferentes etnias. Olhar para o espelho e observar as diferenças fenotípicas. Ler e responder se é MENINO ou MENINA. Responder qual é a diferença entre essas duas palavras e circular a letra diferente de cada uma delas.	14
Linguagem oral e escrita Artes visuais		Fazer caretas com seu amigo e desenhar a mais legal no espelho. Escrever o nome do amigo.	15
Linguagem escrita. Ciências Sociais		Escrever o nome e a data. Colar foto ou fazer um autorretrato. Escrever as suas características (cor da pele, dos olhos e tipos de cabelo. Escrever preferências pessoais	16
Linguagem oral e escrita Artes visuais	Música	Cantar a música ABC do amor de Bia Bedran. Escrever a brincadeira que mais gosta. Escolher um amigo e perguntar qual é a brincadeira que ele mais gosta e escrever. Desenhar os dois brincando.	17
Linguagem oral e escrita		Escrever o seu primeiro nome. Pintar, no alfabeto, as letras que formam o seu nome.	18,

continuação

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem escrita Matemática	Tabela	Escrever o seu primeiro nome. Organizar tabela com os nomes da turma.	19
		Em branco porque é o verso da 19 que será cortada.	20
Linguagem oral e escrita	Tabela	Escrever o nome e a data. Circular no alfabeto as letras que sabe dizer. Dizer o nome das letras para a professora e para os colegas. Completar as letras que estão faltando no alfabeto.	21
Linguagem escrita		Organizar os nomes dos colegas de turma e da professora de acordo com a letra inicial.	22,23
Linguagem oral e escrita		Escrever o nome e a data. Observar a tabela com os nomes e responder perguntas relativas a tabela.	24
Linguagem oral e escrita Matemática	Música	Ler e cantar a música “se esta rua fosse minha”. Contar os versos que compõem a música. Contar o número de palavras do primeiro verso. Pintar os nomes das figuras rua e pedrinhas.	25
Linguagem oral e escrita	Música	Ler a letra da música “A canoa virou”. Escrever o nome. Escrever o nome do colega.	26

continuação

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem escrita	Texto informativo	Pintar o nome das figuras peixe e canoa. Curiosidades sobre o peixe-palhaço. Listar os nomes de peixes que conhece.	27
Linguagem escrita Artes visuais	História Os três porquinhos	Escrever o nome e a data. Ler a imagem. Escrever o nome da história. Desenhar o personagem que está faltando. Escrever o diálogo entre os personagens.	28
Linguagem escrita Matemática		Escrever o nome e a data. Escrever o nome e a quantidade de animais que aparecem na imagem.	29
Linguagem escrita.		Escrever o nome e a data. Ligar os animais ao seu nome	30
Linguagem oral e escrita Artes visuais	Poesia	Escrever o nome e a data. Ler a poesia “As meninas”. Desenhar os personagens da poesia. Escrever o nome a personagem Maria	31
Linguagem oral e escrita	Poesia	Escrever o nome e a data. Ler um trecho da poesia “As meninas”. Escrever os nomes dos colegas que começam com cada letra que compõe o nome Maria. Encontrar a palavra Maria em outras palavras.	32

continuação

Área de conhecimento	Gênero Textual	Atividades	Páginas
Linguagem oral e escrita		Escrever o nome e a data. Circular e escrever as figuras que começam com o mesmo som inicial da palavra janela. Circular e escrever as figuras que terminam com o mesmo som final de janela.	33
Linguagem oral e escrita Matemática	Parlenda Calendário Maio de 2015	Escrever o nome e a data. Escrever os nomes dos dias da semana. Conversar sobre as informações contidas no calendário.	34
Linguagem escrita Matemática	História: “A Branca de Neve”	Escrever o nome e a data. Ler imagens. Circular as imagens das capas dos livros de “A Branca de Neve”. Contar os livros dessa história existentes na escola.	35
Linguagem escrita Matemática	História: “A Branca de Neve”	Escrever o nome e a data. Contar quantas palavras há em cada título dos livros. Circular o título que tem mais palavras.	36
Linguagem oral e escrita	História: “A Branca de Neve”	Escrever o nome e a data. Fazer um traço em cada sílaba que compõe o nome das personagens de “A Branca de Neve”.	37
Linguagem escrita	História: “A Branca de Neve”	Escrever o nome e a data. Completar as frases com as palavras do quadro.	38
Linguagem oral e escrita	História: “A Branca de Neve”	Escrever o nome e a data. Ler a receita que utiliza maçã como ingredientes. Responder perguntas referentes à receita. Ler as imagens (livros de receita)	39

Após a descrição do Caderno de atividades (2015) para melhor compreensão desse material estruturado, voltamos para a análise das entrevistas que revela que há um atraso na chegada dos Cadernos de Atividades. Nos relatos que seguem, percebemos a preocupação das professoras com esse fato e vir alguém da supervisão da CRE e dizer se está correto ou não. Esse material é, portanto, considerado como uma garantia de que o trabalho que está sendo desenvolvido está de acordo com a proposta do município.

Como o Caderno de Atividades (2017) não chegou, a diretora entregou para as professoras os exemplares de 2015- 1º bimestre que haviam sobrado. A pesquisa de Oliveira (2015) também revela esses atrasos na chegada desses materiais estruturados.

(Professora Ana) Os Cadernos Pedagógicos ainda não chegaram. Eu tive acesso ao do ano passado, e me pareceu que os Cadernos Pedagógicos estão de acordo com a Avaliação Diagnóstica, porém esses cadernos não chegaram. No ano passado também chegou depois que nós já tínhamos iniciado o nosso projeto. Aí você fica com a palavra de quem vem (CRE) e diz se você está fazendo certo ou errado. Então, pra você trabalhar a Avaliação Diagnóstica os Cadernos Pedagógicos precisam chegar ou, no mínimo, a gente ter acesso a essa Avaliação Diagnóstica e trabalhar em sala de aula. Conforme o que a gente faz, já tende a isso, se for bem feito. Se eu achar que a criança não vai aprender nada eu não vou fazer nada, nada vai funcionar, **mas se o trabalho em sala de aula for feito conforme o Caderno Pedagógico**, conforme o Caderno de Planejamento da Pré-Escola, se for feito baseado nos documentos, **a criança consegue realizar essa Avaliação Diagnóstica** (transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

(Professora Clara) Então, o **Caderno Pedagógico** é uma **base** pra essa **Avaliação Diagnóstica**, mas tem que ter o a mais na sala pra que a criança não tenha nenhuma dificuldade e tenha um bom resultado. Não sei se mudou, porque aqui ainda não chegou (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

As professoras consideram que a utilização dos Cadernos Pedagógicos na Pré-Escola dá a base para que a criança, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, tenha um bom desempenho na Avaliação Diagnóstica e condicionam esse “bom resultado” ao uso desse material estruturado. Sinalizam também que, além do Caderno pedagógico, é preciso um trabalho a mais na sala de aula. Durante o trabalho de observação, percebi que mesmo nas práticas com o projeto *Cabe na Mala*, a professora revelava a importância de usar o Caderno Pedagógico porque as crianças iriam fazer a Avaliação Diagnóstica, então, paralelamente ao projeto, sempre organizava um tempo para fazer as atividades do Caderno com as crianças. Por que as professoras precisam desse material estruturado para respaldar o desenvolvimento do seu trabalho?

3.8. Avaliação Diagnóstica: Aonde a bomba explode?

Foi através da entrevista com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que recebe as crianças egressas da Pré-Escola, comecei a compreender a dimensão da Avaliação Diagnóstica para além da concepção que eu tinha como professora da Educação Infantil. A professora relatou que considera a prova muito extensa para crianças egressas da Pré-Escola e que é um grande desafio aplicá-la nas primeiras semanas de aula, porque tem que ser um por um, num universo de 33 alunos que contam com uma única professora. E, enquanto a prova é aplicada, é preciso que os outros alunos estejam fazendo outra atividade, direcionada, para que haja silêncio na turma. Mesmo percebendo esses desafios, a professora considera que a Avaliação Diagnóstica é muito importante para verificar o que a criança sabe e o que ela não sabe.

Apesar de ser longa, era uma prova que você conseguia ver detalhes, por exemplo: Quais as letras do alfabeto ele sabe, se ele sabe todas ou não sabe, se sabe a direção da escrita, se ele consegue identificar rimas pelo som que a professora fala. Então assim, são coisas que eles vão precisar para o primeiro ano, são coisas importantíssimas pra gente saber, pra nortear o professor como começar. Porque são coisas que eles vão precisar no primeiro ano: rimas, o alfabeto, se ele sabe o nome completo, se ele sabe identificar algumas palavras...era uma avaliação bem legal! (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 2017).

O instrumento de Avaliação Diagnóstica do 1º ano é organizado em 14 atividades que atendem à Matriz de Referência definida pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. Junto a cada atividade, seguem todas as orientações para o professor aplicador, que preferencialmente, tem que ser o professor regente da turma. As atividades de 1 a 10 referem-se às habilidades de leitura e as atividades de 11 a 14 às de escrita. Os resultados apurados na Avaliação Diagnóstica devem ser digitados no Sistema de Desempenho Escolar -DESESC²⁷. Em cada questão da avaliação encontramos os critérios para a atribuição dos níveis de 1 a 3 e à atividade que a criança não conseguir realizar deve ser atribuído o nível 1. Segundo as orientações destinadas ao professor do primeiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos da Avaliação Diagnóstica²⁸ são:

²⁷ Sistema de Desempenho Escolar - DESESC - Foi idealizado para substituir as planilhas de lançamento dos resultados das Provas Bimestrais trazendo maior facilidade em seu preenchimento, maior rapidez e confiabilidade na consolidação dos dados.

²⁸ Orientações ao professor Avaliação Diagnóstica 2015. Disponível em: www.rioeduca.net. Acesso em 10 de fevereiro de 18.

- Identificar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas pelos alunos que ingressam no 1.º ano do Ensino Fundamental;
- Identificar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno;
- Estabelecer relações entre a proposta de ensino e as possibilidades e necessidades da turma;
- Caracterizar o perfil pedagógico da turma, facilitando as ações educativas que deverão estar em consonância com as demandas de cada aluno/turma.

Essas orientações recomendam que o professor sinalize se a criança fez a Educação Infantil na rede ou se fez fora da rede de ensino do Rio de Janeiro. E que ele só deverá marcar “sem informação” após esgotar todos os recursos para obtenção das referidas informações.

Figura 12: Avaliação Diagnóstica - 1º ano

CARTÃO-RESPOSTA - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA / 2015

QUESTIONÁRIO			
QUESTÕES	Q1	Q2	Q3
OPÇÕES	CRECHE	PRÉ I	PRÉ II
FEZ na REDE	A	A	A
FEZ FORA DA REDE	B	B	B
NÃO FEZ	C	C	C
SemINF	SR	SR	SR

Fonte: Rio de Janeiro (2015)

Desse modo, faz-se um quadro comparativo entre os alunos de dentro e de fora da rede. O que pode causar e justificar a preocupação dos professores da Pré-Escola e acabar influenciando, sobremaneira, o planejamento das suas práticas pedagógicas para as turmas de Pré-Escola, com vistas a preparar as crianças para realizar a Avaliação Diagnóstica. Peço licença, apenas para lembrar os leitores, para repetir um trecho já exposto sobre a discussão entre os professores num Centro de Estudos: “quando a criança chegar lá na escola vão logo querer saber de onde veio...” (Caderno de campo, 29 março de 2017).

A professora do primeiro ano relatou então que muitas crianças que vinham da Pré-Escola do município chegavam sem reconhecer as letras do alfabeto, não sabiam nem pegar no lápis, muito menos escrever palavras e textos. Diferente do que acontecia com as crianças que eram egressas da rede particular, que já chegavam reconhecendo todo o alfabeto,

escrevendo o nome completo, algumas palavras simples e até algumas frases, “então a gente percebia esse contraste, os alunos da rede pública nunca conseguiam, às vezes, como eu te falei, nem as letras do alfabeto. A gente via assim uma grande defasagem da Educação Infantil para o primeiro ano”. A professora relata ainda que parecia que na Educação Infantil não havia cobranças e que quando as crianças chegavam ao primeiro ano “a bomba explodia”: “Mas, com essa mudança de alfabetizar já no primeiro ano, no segundo consolidar e no terceiro só consolidar, eu vi que no ano passado eles começaram a cobrar mais da Educação Infantil” (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 2017).

Já a professora da Pré-Escola, explicou que se a Avaliação Diagnóstica fosse apenas para diagnosticar, e os professores do primeiro ano tivessem o esclarecimento do trabalho que é feito na Educação Infantil, não teria nenhum problema.

Essas falas demonstram que as professoras não compreendem a dimensão macro dessa avaliação externa. Suas preocupações, evidenciadas pelas entrevistas e pelo contexto, parecem centrar-se apenas no que a outra professora poderá pensar sobre o trabalho que desenvolveram com as crianças, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica sobre os pressupostos dessa política curricular que exerce influências sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a “política de responsabilização” que atribui a culpa do fracasso escolar aos docentes. Como podemos ver nos trechos das entrevistas:

(Professora Ana) Então, o fato de ter uma Avaliação Diagnóstica só pra constatar o que o aluno aprendeu ou não pra dali partir da realidade do aluno, no caso da professora do primeiro ano, para ela dar um pontapé inicial, ok! Mas, quando essa realidade é vista como uma realidade que vai classificar a criança: esse aqui teve uma boa Educação Infantil, esse aqui não sabe nada, não foi trabalhado na Educação Infantil. A grande questão é como você vai ver e receber essa Avaliação Diagnóstica. Se os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental tiverem um esclarecimento bem detalhado do que significa essa Avaliação Diagnóstica eu como professora de Educação Infantil fico mais tranquila, porque eu posso fazer o meu trabalho e quando chegar no primeiro ano a professora vai saber reconhecer que o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil foi feito e que não é um trabalho de repetição, de mecanização é um trabalho que a criança vai ter bases pra compreensão, pra no primeiro ano dá o pontapé inicial pra que ela tenha realmente os símbolos, os sistemas, é... feitos realizados (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

(Professora Ana) Trabalhar em função da Avaliação Diagnóstica não é bem a frase, se não parece que eu estou fazendo só porque eu tenho uma Avaliação Diagnóstica. As próprias atividades realizadas em sala de aula, o aluno adquirindo tais habilidades a Avaliação Diagnóstica vai ser só um momento de tudo aquilo que ela viveu, entendeu? Não vai ser assim: Eu só estou dando isso porque vai ter a Avaliação Diagnóstica. O próprio trabalho bem feito... A questão é ela ser bem compreendida por quem está aplicando.

A própria palavra já diz: eu estou diagnosticando qual é a habilidade que essa criança já adquiriu. Não exatamente letras, palavras...eu não preciso pegar e dá uma revisão da Avaliação Diagnóstica no 4º bimestre, aí a criança vai colocar o que aprendeu na Educação Infantil, só isso! (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017)

(Professora Ana) Os professores do primeiro ano diziam assim: As crianças que vêm da Educação Infantil não sabem nada, não sabem nem escrever o nome. As professoras da Educação Infantil diziam que não podiam alfabetizar porque a Secretaria de Educação... Essa discussão já vinha na minha mente antes de assumir aqui como professora de Educação Infantil (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

Através da história da Educação Infantil, brevemente apresentada neste trabalho, podemos perceber que sua concepção para a prontidão, para a preparação não é algo recente e não é somente porque o atendimento às crianças de 4 e 5 anos passou a ser obrigatório. Essa é uma concepção da avaliação como medida de desempenho materializada pelos Cadernos Pedagógicos e pela Avaliação Diagnóstica, que é padronizada para toda a rede de ensino do município do Rio de Janeiro, que abrange toda uma diversidade regional e socioeconômica. Precisamos problematizar essa concepção de avaliação de conhecimentos de forma homogênea, como se isso pudesse garantir a qualidade do processo de ensino.

Os Cadernos Pedagógicos para a pré-escola partem dessa concepção de aprendizagem. Um único material pedagógico para toda a rede ignora os diferentes contextos de cada escola, as singularidades de cada criança e seus diferentes percursos de aprendizagem. Acaba se tornando exercício de treinamento de determinados mecanismos considerados universais para o processo de aquisição da leitura e escrita, reduzindo o conceito de alfabetização a esta premissa, a partir de uma visão tecnicista e reducionista de um processo tão complexo quanto este (ESTEBAN E LOUZADA, 2014, p. 201).

Segundo as autoras, as atividades dispostas nos Cadernos Pedagógicos apresentam uma concepção mecanicista de alfabetização, com vistas a treinar as crianças para a etapa posterior e consideram que essa concepção está relacionada com as avaliações em larga escala que “uniformizam, medem, classificam e abrem espaço para o sancionamento dos sujeitos” (ESTEBAN e LOUZADA, 2014, p. 201). A fim de dialogar com esse pensamento, somo então uma parte da entrevista com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que revela um fato ocorrido num encontro de formação com os professores desse mesmo ano e com os Professores Articuladores (da Educação Infantil). O encontro em questão tinha como objetivo apresentar a Avaliação Diagnóstica.

Nesse encontro, uma Professora Articuladora ficou assustada com o que era exigido que as crianças soubessem e manifestou: “nossa! eles cobram isso no primeiro ano?” e a professora do primeiro ano respondeu: “é isso mesmo! por isso que a gente tem que se enquadrar nesse sistema.” E complementa dizendo que em cada unidade o trabalho é realizado de uma forma, o que dificulta quando as crianças chegam ao primeiro ano:

(Professora Ana) Em muitas unidades a criança não tinha nem um caderno, a criança não podia pegar num lápis, escrever, ter essa coordenação de lápis/caderno e aí chegava ao primeiro ano com uma Avaliação Diagnóstica que ela tinha que escrever palavras, produzir frases, textos...como assim? Então há uma discrepância! (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 2017).

Nesse sentido, “a avaliação vista fundamentalmente como medida de desempenho, constitui-se como elemento de conexão entre a pré-escola e o ensino fundamental ao demarcar o conteúdo a ser mensurado e a forma de fazê-lo” (ESTEBAN e LOUZADA, 2014, p. 201).

Além da apresentação da Avaliação Diagnóstica aos Professores Articuladores, para conhecerem o que seria “cobrado” das crianças ao ingressarem no primeiro ano, o citado encontro teve como objetivo de estreitar os laços e mediar o processo de transição entre a Pré-Escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi então proposto pela GEI que na “Semana de Alfabetização - 2017” as turmas de Pré-Escola fossem visitar as unidades que oferecem o Ensino Fundamental. Os professores foram orientados a conhecerem as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa para a leitura e a escrita e a Matemática, mas só destacaremos as habilidades de leitura e escrita que está relacionada com os “conteúdos” presentes tanto no Caderno Pedagógico quanto na Avaliação Diagnóstica.

Habilidades de leitura e escrita - Pré-Escola- grupamento de 5 anos

RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

- Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador.
- Identificar o próprio nome entre nomes de colegas.
- Reconhecer palavras de uso frequente na sala de aula.

COMPREENSÃO;

- Responder às perguntas sobre história lida pela professora.
- Responder às perguntas simples sobre texto curto informativo lido pela professora.
- Recontar história curta lida pela professora com suficiente informalidade e adequada sequência dos acontecimentos.
- Contar e recontar histórias apresentada só por meio de imagens (livros de imagem, tiras e histórias em quadrinhos mudas).

VOCABULÁRIO

- Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra ao seu vocabulário.

Escrever palavras espontaneamente ou por ditado.

- Escrever o primeiro nome e pelo menos um sobrenome sem copiar.
- Escrever obedecendo à direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.
- Escrever o nome da professora, de colegas, de familiares.
- Escrever palavras já conhecidas.
- Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, reconto, relato, combinados, receita, cartaz) para a professora (escriba) prestando atenção à direção da escrita, à escrita das sílabas, à pontuação, ao uso de maiúsculas e de margens.

Fonte: Rio de Janeiro, 2013. Orientações ao Professor de Pré-Escola I e II.

Habilidades de leitura e escrita 1º ano

Identificar a finalidade um texto;

- Localizar informações explícitas em um texto;
 - Identificar a direção da escrita na língua portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo);
 - Identificar a existência de espaço separando uma palavra da outra;
 - Ler palavras;
 - Reconhecer a palavra como unidade gráfica no texto;
 - Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas;
 - Identificar relações fonema/grafema (som/letra);
 - Identificar as letras do alfabeto;
 - Diferenciar as letras do alfabeto;
 - Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números e sinais de pontuação, ou de outros sistemas de representação.
-
- Reconhecer que tudo que se fala pode ser escrito;
 - Escrever o seu próprio nome sem apoio;
 - Fazer registro utilizando as letras do alfabeto;
 - Escrever palavras;
 - Escrever frases;
 - Escrever textos curtos.

Fonte: Rio de Janeiro, Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa 1º ano.

Essas habilidades são aferidas na Avaliação Diagnóstica e essa perspectiva, como podemos ver, preparatória, entre essas etapas da Educação Básica, pressupõe que “todos/as percorrem os mesmos caminhos de aprendizagem e se desenvolvem da mesma forma e no mesmo período, estabelecido a partir de um padrão etário de desenvolvimento e aprendizagem” (LOUZADA, 2017, p. 112). E isso fica mais evidente quando traçamos um paralelo entre as atividades do Caderno Pedagógico e a Avaliação Diagnóstica, conforme passamos a apresentar:

Na página 21 do Caderno Pedagógico, a atividade proposta desafia a criança a reconhecer as letras do alfabeto e, logo abaixo, completar com as letras que estão faltando. Assim como, as atividades 3 e 11 da Avaliação Diagnóstica, que solicitam que a criança pinte de amarelo os quadrinhos com as letras do alfabeto, nomeando-as e escrevendo as letras à medida em que o professor for ditando, para que identifique as letras que as crianças conhecem.

Figura 13: Caderno de atividades Pré-Escola II - 2015

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | 1.º BIMESTRE - 2015 | PRÉ-ESCOLA II | página 21

NOME: _____ DATA: ____/____/____

CIRCULE, NO ALFABETO, AS LETRAS CUJO NOME VOCÊ JÁ SABE DIZER.
DIGA O NOME DAS LETRAS PARA A SUA PROFESSORA E PARA OS SEUS COLEGAS.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

DESCUBRA AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO PARA COMPLETAR O ALFABETO.

A		C	D		F	G	H		J	K	L	M
N	O		Q	R		T	U	V	W		Y	Z

Fonte: Rio de Janeiro, 2015.

Figura 14: Avaliação Diagnóstica 2015

ATIVIDADE 3
Conhecer o alfabeto.

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

PROFESSOR:
PINTAR DE AMARELO OS QUADRINHOS COM AS LETRAS DO ALFABETO, NOMEANDO-AS.

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:

- Pergunte sobre o conteúdo do quadro, aponte as letras, aleatoriamente. Baste para o conhecimento da criança sobre as letras. Em seguida, peça para a criança que escreva as letras que já conhece.

► NÍVEL 1 – Não nomeia nenhuma das letras do alfabeto.
► NÍVEL 2 – Nomeia algumas das letras do alfabeto.
► NÍVEL 3 – Nomeia todo o alfabeto.

ATIVIDADE 11
Conhecer o alfabeto.

PROFESSOR:
ESCREVER, EM CADA QUADRINHO, AS LETRAS QUE FOREM DITADAS POR VOCÊ, PROFESSOR.

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:

- 1ª – Faça a rememoração oral das letras que a criança conhece.
- 2ª – Solicite a escrita.
- 3ª – Caso a criança não escreva nenhuma das letras ditadas, solicite que diga o nome das letras que ela conhece e, em seguida, que as escreva.

► NÍVEL 1 – Não escreve nenhuma letra.
► NÍVEL 2 – Escreve algumas letras.
► NÍVEL 3 – Escreve todas as letras ditadas pelo professor.

Fonte: Rio de Janeiro (2015).

Nessas atividades não há um contexto de aprendizagem significativo para as crianças, a intenção é simplesmente verificar se a criança sabe ou não, para que o nível seja atribuído, conforme sua resposta. Com essa alfabetização, esvaziada de sentido, “o processo de alfabetização perde a sua dimensão discursiva, empobrecendo um processo que é complexo e potente-justamente por possuir inúmeras possibilidades e por perdurar ao longo de nossa existência” (LOUZADA, 2017, p. 129).

Já a atividade 10 da Avaliação Diagnóstica (2015), apresenta uma situação bastante controversa ao requerer que a criança reconheça letras escritas de diferentes formas, sendo que, nas Orientações ao Professor da Pré-Escola I e II (2013, p. 12), recomenda-se o ensino da letra em “caixa alta” abrindo apenas um precedente “caso a criança demonstre interesse por outras formas de escrita das letras, essas podem ser exploradas, mantendo-se sempre a correspondência com a ‘CAIXA ALTA’. Se essa não é uma regra ou um objetivo direto, porque, então, seria avaliado? Mais que isso: se questões desse tipo passam a ser cobradas das crianças na Avaliação Diagnóstica, isso não induziria o desenvolvimento do trabalho do professor na Educação?

As atividades 6, 7 e 8 e a página 33 do Caderno Pedagógico revelam o motivo que levou as representantes da 9ª CRE a realizarem a oficina de consciência fonológica com os profissionais da instituição de Educação Infantil no Centro de Estudos. As Orientações ao Professor da Pré-Escola I e II (2013, p. 11) dão ênfase a importância de planejar atividades que visem ao desenvolvimento da consciência fonológica, e apresenta a definição de forma simplificada:

[...] que nada mais é do que ‘...a percepção de que a fala é sonora, é composta de sons, percepção que se evidencia nas habilidades de identificar e manipular partes da língua falada: palavras, sílabas, rimas, aliterações’ (ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA I E II, 2013, p. 11).

Essa concepção é sempre discutida nos encontros de formação dos professores alfabetizadores. Durante a entrevista, a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental declarou: “nós sentimos essa dificuldade pra trabalhar com uma criança que não tem vivência nenhuma, não tem coordenação motora fina, não sabe a direção da escrita, não tem **consciência fonológica** e tudo mais”.

No entanto, Louzada (2017) aponta que em nossa língua, nem sempre há correspondência entre fonema e grafema. A autora cita Zaccur (2011), para afirmar que o conceito de consciência fonológica foi criado para corrigir os desvios no processo de aprendizagem da fala (estudos de fonoaudiólogos), mas passou a ser usado para dar

consistência teórica ao método fônico. E que o uso de “métodos estritamente focalizados na consciência fonológica empobrecem a nossa língua” (LOUZADA, 2017, p.133). Novamente, reitero que é preciso considerar a função social da leitura e da escrita, afinal e concordando com Louzada (2017) é “importante entender que a alfabetização faz parte de um processo maior de construção de significados, que acontece de diferentes maneiras em cada grupo social” (Idem, p. 134).

Para melhor compreensão segue as imagens da proposta de trabalho na Educação Infantil com a consciência fonológica:

Figura 15: Caderno Pedagógico 2015

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | 1.º BIMESTRE - 2015 | PRÉ-ESCOLA II | PÁGINA 33

NOME: _____ DATA: ____/____/____

CIRCULE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM DE JANELA.

BALEIA JARRA JACARÉ

ESCREVA PALAVRAS QUE COMECEM COM O MESMO SOM DE JANELA.

CIRCULE AS FIGURAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM DE JANELA.

PANELA ÓCULOS BERINJELA

ESCREVA PALAVRAS QUE TERMINEM COM O MESMO SOM DE JANELA.

Fonte: Rio de Janeiro, 2015.

Figura 16: Avaliação Diagnóstica 2015

ATIVIDADE 7

Reconhecer palavras ou segmentos sonoros como rimas.

(A)

SABÃO	CADEIRA
-------	---------

(B)

JANELA	PANELA
--------	--------

PROFESSOR:

LEITURA, POR VOCÊ, PROFESSOR, DE CADA PAR DE PALAVRAS, PEDINDO PARA QUE O ALUNO PINTE O PAR QUE RIMA (LER UM PAR DE PALAVRAS DE CADA VEZ).

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:

- Você, Professor, pode explorar oralmente algumas palavras.
- Proceda à leitura dos pares de palavras com clareza sonora.
- Converse com a criança sobre o som das palavras, pronuncie algumas palavras diferentes das que aparecem e, em seguida, peça à criança que execute a atividade.

▶ NÍVEL 1 – Não reconhece.

▶ NÍVEL 2 – Reconhece com ajuda.

▶ NÍVEL 3 – Reconhece o par que rima.

ATIVIDADE 8

Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas (CV – ex.: sí-la-ba – primeiro quadro) e não canônicas (CVC – ex.: tor-ta, CCV – ex.: flo-res-ta, V – ex.: a-ra-ra – segundo quadro).

(A)

BONECA	BANANA
PIPA	
GATO	MACACO

(B)

ABELHA	PEIXE
BICICLETA	
MÃO	LARANJA

PROFESSOR:

FAZER UM X NA PALAVRA DITADA (ESCOLHIDA PELO PROFESSOR).

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:

- É importante que você, Professor, peça à criança que conte quantas palavras há no quadro (apontando).
- Leia, Professor, todas as palavras do primeiro quadro para, depois, destacar aquelas que a criança deverá riscar. Em seguida, repita a mesma operação no segundo quadro.
- Após as palavras terem sido assinaladas, solicite à criança que leia as palavras, apontando as partes sonoras. Observar se a criança já percebe a sonoridade.

▶ NÍVEL 1 – Não lê.

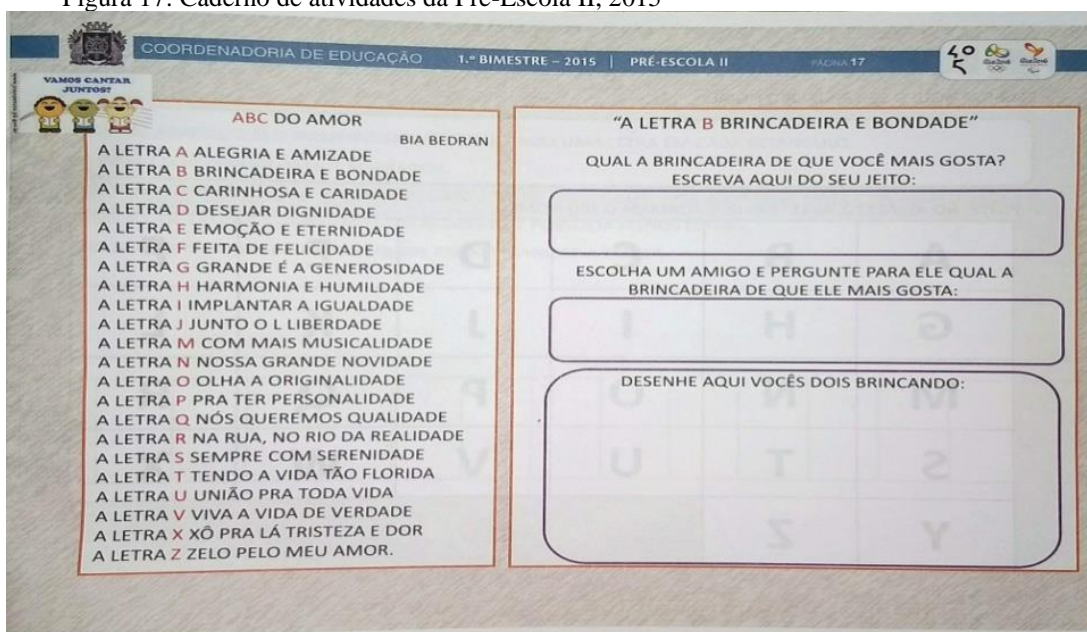
▶ NÍVEL 2 – Lê somente palavras com sílabas canônicas.

▶ NÍVEL 3 – Lê palavras com sílabas canônicas e não canônicas.

Fonte: Rio de Janeiro, 2015.

Na página 17 do Caderno pedagógico há o registro da música “ABC do amor” de Bia Bedran. Ao lado, a proposta é fazer o registro escrito da brincadeira que a criança mais gosta, propondo que ela pergunte a um amigo qual é a sua brincadeira favorita para que possa ser registrada de igual modo. Bem semelhante à atividade 14 da Avaliação Diagnóstica, que orienta o professor a pedir que a criança faça uma lista de brincadeiras.

Figura 17: Caderno de atividades da Pré-Escola II, 2015



Fonte: Rio de Janeiro (2015).

Figura 18: Avaliação Diagnóstica 2015

<p>ATIVIDADE 13</p> <p>Escrever palavras com grafia desconhecida.</p> <p>1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____</p> <p>PROFESSOR:</p> <p>ESCREVER PALAVRAS DITADAS POR VOCÊ, PROFESSOR (SERÃO ESCOLHIDAS A PARTIR DO VOCÊ OBSERVOU NAS ATIVIDADES ANTERIORES REALIZADAS PELO ALUNO).</p> <p>ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª – Faça a rememoração oral das palavras que a criança conhece. • 2ª – Solicite a escrita. Ditar e utilizar palavras com sílabas canônicas e não canônicas. <ul style="list-style-type: none"> ▶ NÍVEL 1 – Não escreve. ▶ NÍVEL 2 – Escreve invertendo ou faltando letras. ▶ NÍVEL 3 – Escreve palavras com grafia desconhecida. 	<p>ATIVIDADE 14</p> <p>Escrever pequenos textos.</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p> <p>PROFESSOR:</p> <p>ESCREVER UMA LISTA COM BRINCADEIRAS OU BRINQUEDOS PREFERIDOS.</p> <p>ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª – Faça a rememoração oral das palavras que a criança conhece. • 2ª – Solicite a escrita. Utilizar palavras com sílabas canônicas e não canônicas. <ul style="list-style-type: none"> ▶ NÍVEL 1 – Não escreve. ▶ NÍVEL 2 – Escreve invertendo ou faltando letras. ▶ NÍVEL 3 – Escreve o texto.
--	---

Fonte: Rio de Janeiro (2015).

As atividades 13 e 14 são as que causam mais embates entre os professores. A proposta é que a criança escreva palavras ditadas pela professora com “grafias desconhecidas” e faça uma lista com brincadeiras ou brinquedos preferidos. Esse dado aparece tanto nos discursos das professoras de Educação Infantil nos Centros de Estudos, quanto na entrevista com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental.

(Professora Maria) O que gerava muito conflito era que as últimas duas questões era pra criança escrever um texto e pra criança escrever uma lista de brinquedos, aí essa era a nossa grande discussão. Por que se vinha aquilo na diagnose era pra avaliar o que a criança conseguia escrever, e aí voltava a discussão de que na Pré-Escola as crianças não são cobradas na escrita (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 17).

Eles não estão cobrando? Então, temos que trabalhar com as letras, com o alfabeto porque nessa tal Avaliação Diagnóstica a criança tem que fazer uma lista de brinquedos. Como que eles vão escrever? (Caderno de Campo, 29, de março de 2017).

Mesmo que a SME/RJ alegue que a intenção é diagnosticar o “nível” que a criança se encontra, considero que na realidade a Avaliação Diagnóstica segue a lógica das avaliações externas e que o Caderno Pedagógico é um instrumento de controle do trabalho com as crianças pequenas, ou seja, através da Avaliação Diagnóstica estão avaliando a Educação Infantil. Faço essa afirmação ancorada em três motivos: porque o professor precisa preencher se a criança cursou ou não a Pré-Escola na rede de ensino do Rio de Janeiro; porque essa Avaliação acontece logo nas primeiras semanas de aula, quando o professor do Ensino Fundamental ainda não trabalhou nenhum dos conteúdos exigidos, tampouco conhece sua turma, logo, subentende que deveriam ter sido trabalhados na Pré-Escola; e, por fim, , porque as atividades são muito semelhantes às atividades do Caderno Pedagógico da Educação Infantil.

Ao observar os Cadernos Pedagógicos e refletir sobre o teor das entrevistas, percebemos que a Pré-Escola é uma extensão, para menos, do primeiro ano. E isso, reduz as tantas possibilidades, limita o desenvolvimento de projetos, direciona o professor da Educação Infantil para um caminho estreito e curto.

Conceber a ideia de que ter um caderno Pedagógico irá balizar o trabalho dos professores da maior rede de ensino da América Latina, nesse aspecto, vale ressaltar a diversidade de crianças da zona norte à zona sul do município do Rio de Janeiro, é no mínimo, desconsiderar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), que não apontam um currículo, e sim, *currículos*. E, ainda, recomendam que as práticas pedagógicas

articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico visando seu desenvolvimento integral.

Os resultados obtidos nas avaliações externas, ao se tornarem os balizadores de avaliação do trabalho pedagógico, desconsideram as inúmeras realidades presentes em diferentes escolas e os diferentes caminhos de aprendizagem percorridos pelas crianças; e se tornam instrumento de regulação, seleção e classificação desses sujeitos (LOUZADA, 2017, p.106)

Os Cadernos Pedagógicos dizem ao professor da Educação Infantil o que a criança precisa exercitar para fazer a Avaliação Diagnóstica e obter sucesso. Além da concepção preparatória para o Ensino Fundamental, com foco na aquisição da leitura e da escrita, considero que a elaboração dos Cadernos Pedagógicos é pautada na Avaliação Diagnóstica, a fim de preparar a criança para ter um bom desempenho nessa avaliação e de aferir a “qualidade” do trabalho desenvolvido na Pré-Escola. Ou seja, a proposta pedagógica, na Educação Infantil, torna-se cada vez mais direcionada pelas avaliações externas.

Com base nas observações realizadas na turma de Pré-Escola, apresentamos os impactos das avaliações externas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil: o desenvolvimento do projeto Cabe na Mala, que tinha como objetivo o ensino instrumental das letras e dos fonemas, paralelo ao uso do Caderno de Atividades e, ao conseqüente “preparo” para a realização da Avaliação Diagnóstica, as professoras permitiam pouco tempo para as brincadeiras livres. Geralmente, as atividades, mesmo as denominadas lúdicas, tinham uma intencionalidade instrumental- para ensinar alguma coisa. As professoras utilizavam pouco tempo no parque e nas áreas externas com as crianças. Proferiram várias vezes, ao longo do período de observação, que precisavam subir para a sala porque tinham muitas atividades para fazer com as crianças. Destaco aqui algumas dessas atividades que consideramos um equívoco nas práticas da Educação Infantil, por exemplos: exercícios de repetição, ditados, cópias do nome repetidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não concluir...

Nos primeiros caminhos percorridos para a construção dessa pesquisa eu não tinha a dimensão da sua importância para o campo da Educação Infantil. No desdobramento dos estudos percebi a sua relevância diante da atual conjuntura política educacional: a aprovação da terceira versão da BNCC, com objetivos fixados para cada faixa etária, a forma instrumental, linear de pensar a articulação entre os saberes, conhecimentos e as diferentes linguagens, a inclusão da Pré-Escola no PNAIC, criação e revogação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), foram fatores políticos educacionais que impulsionaram essa pesquisa porque nos levaram a refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nessa dissertação, como professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, busquei discutir os impactos das avaliações externas nas práticas da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, a partir da aplicação da Avaliação Diagnóstica nos primeiros dias de aula na inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo, no primeiro capítulo apresentei alguns marcos históricos que contribuíram para compreendermos que as políticas avaliativas não são neutras, há uma intencionalidade (re) velada de controle, seleção e exclusão para manutenção de uma sociedade de classes.

No mesmo período em que Saul (2010) propõe uma avaliação emancipatória, ampliam-se as avaliações em larga escala no Brasil que se opõem a concepção de avaliação como processo, avaliação mediadora e democrática, considerando o pensamento dos autores com quem dialoguei ao longo deste capítulo, de que a avaliação é parte de um processo educacional formativo para a emancipação dos estudantes.

Se a avaliação é tomada simplesmente como resultado, o processo dialógico por nós defendido seria possível? Precisamos considerar a finalidade diagnóstica e formativa da avaliação, mas também refletir sobre quais são os objetivos das avaliações externas. O que implica nos resultados das avaliações externas é o risco de mascarar a realidade, pois além de restringir o trabalho pedagógico, há a possibilidade dos professores trabalharem apenas o que será exigido para alcançarem determinadas metas, e, conseqüentemente, receberem as bonificações, que no caso específico do município do Rio de Janeiro, seria o 14º salário.

No segundo capítulo apresento um panorama da avaliação educacional no período de 1996 a 2016 que demonstram as reformulações das políticas avaliativas. Percorri estes

caminhos para compreender o chão da escola – a política em uso. De uma concepção de avaliação como processo para uma concepção de avaliação que visa os resultados e impacta nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Considerando que essas concepções coexistiram e ainda coexistem.

Todos os instrumentos avaliativos criados a partir de 2009 servem para direcionar o trabalho do professor, restringindo a sua autonomia pedagógica, e para minimizar os espaços de criação e ações docentes. Nessa perspectiva, subentende-se que o professor não tem a capacidade de elaborar os seus materiais pedagógicos. É preciso que fundações ou elementos externos a escola façam o papel do professor. Nesse sentido, os docentes passam a ser meros reprodutores. Então, como poderão formar cidadãos para a criação e para a transformação? O trabalho do professor passa a ser monitorado através dos resultados alcançados nas avaliações externas e, caso não sejam satisfatórios, o professor perde a bonificação salarial anual.

Como legalmente a SME/RJ não poderia utilizar um instrumento para medir o desempenho das crianças na Educação Infantil, como já havia feito com a aplicação da ASQ 3, criaram um mecanismo, ou seja, um disfarce para avaliar o trabalho desenvolvido na Pré-Escola nos primeiros dias de aula do Ensino Fundamental. E é essa a discussão que é desenvolvida no terceiro capítulo.

A partir da análise das entrevistas e da observação numa turma de Pré-Escola, foi possível perceber que os Cadernos Pedagógicos e a lógica das avaliações do Ensino Fundamental afetam as práticas pedagógicas da Educação Infantil. E que nos depoimentos das professoras fica nítida a concepção da Pré-Escola como preparatória para o Ensino Fundamental.

Considero que os Cadernos Pedagógicos não estão inseridos dentro de uma proposta pedagógica que considere a criança como produtora de cultura e o desenvolvimento de projetos elaborados, desenvolvidos e avaliados com as crianças, porque o professor poderá até realizar as duas coisas paralelamente, mas são concepções totalmente contraditórias, com finalidades distintas.

Observei que o processo de alfabetização é compreendido e interpretado equivocadamente, e o que se tem vivido é a adoção de treinos, pontilhados e exercícios repetitivos. Percebi que o foco é a aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil de forma fragmentada e descontextualizada, em detrimento de outras linguagens. No entanto, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 20) que embasam as propostas da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, defendem que o trabalho desenvolvido com a leitura e com a escrita seja compreendido como processo, como “objeto de uso social,

que se mostram em toda a sua complexidade nas práticas sociais reais e se revelam nas interações”. Sendo assim, as atividades dos Cadernos Pedagógicos não condizem com este documento.

Vale ressaltar, que o problema não é o *alfabetizar* na Educação Infantil, mas sim o *como* alfabetizar. Embora, acredite que essa não seja a função da Educação Infantil, reconheço que se a criança vivenciar experiências que façam sentido para ela este processo possa ocorrer, por meio das interações e das brincadeiras, conforme preconizam as DCNEI, sem que haja nenhuma imposição. Até porque, este processo inicia antes da criança frequentar uma instituição educacional.

Entendo que esta dissertação poderia ser ampliada, com a discussão mais aprofundada sobre as concepções de currículo e de alfabetização que subjazem aos Cadernos Pedagógicos e a Avaliação Diagnóstica. Outro aspecto importante seria a realização da pesquisa de campo em outras unidades de Educação Infantil de outras CREs, pois poderia contribuir para uma análise mais aprofundada e outros aspectos poderiam ser considerados a partir do uso dos Cadernos Pedagógicos e da aplicação da Avaliação Diagnóstica na inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para pensarmos em propostas pedagógicas para a Educação Infantil precisamos considerar esta etapa da Educação Básica como um espaço de produção cultural onde o contexto da prática e o contexto da produção sejam partes de um mesmo processo ou que as políticas propostas sejam ressignificadas pelos atores envolvidos.

As propostas para a educação não deveriam ser políticas de governo, mas sim políticas públicas comprometidas com a qualidade e com a equidade educacional, seria utopia? Ao chegar a conclusão deste trabalho, percebo que a política se reconfigura a todo momento, mas principalmente quando há mudanças de governo, e isso afeta as políticas propostas e as políticas em uso. Há uma descontinuidade de ações políticas. Exemplo disso é o fato de que em 2017 não houve a entrega dos Cadernos Pedagógicos para a Educação Infantil e as Avaliações Diagnósticas foram elaboradas pelas 11 CREs, e, no início de 2018, houve outra mudança, cada professora do primeiro ano do Ensino Fundamental deveria elaborar o seu próprio instrumento de Avaliação Diagnóstica. Quais terão sido os motivos? Penso que poderia ser tema para futuras pesquisas.

Como professora de Educação Infantil há 12 anos, dos quais 07 se deram no município do Rio de Janeiro - tomei posse no primeiro concurso específico para professores da Educação Infantil (2010) – o que considero muito importante, percebo que a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com as crianças pequenas é parte fundamental para a melhoria da

qualidade do trabalho que é desenvolvido com as crianças. Considero como um caminho possível para que possamos refletir criticamente sobre as políticas e até para que novas pesquisas sejam realizadas por professores que estão inseridos no contexto da prática.

Saliento que as professoras que participaram da entrevista são profissionais comprometidas com a educação, demonstram vontade de buscar o conhecimento e fazer o melhor pela educação carioca, questionam o que lhes é imposto, mas cumprem as determinações que chegam da SME/RJ.

A avaliação democrática é importante e inerente ao processo educacional. Nesse sentido, é preciso considerar os diversos fatores relacionados ao desempenho escolar para formulação de políticas públicas para a efetiva qualidade da educação, considerando as desigualdades sociais e educacionais. Pois, é preciso olhar para dentro e para fora da escola, afinal a avaliação não é um fim em si mesma, pelo contrário é o meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186.
- BALL, S. 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, Nº 2, p. 10 – 32. Jul. / Dez. 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARAES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (Orgs.) **Fundamentos e práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, pp. 57- 71.
- CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria Fernanda. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. 33ª Reunião da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 de Março de 2017.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- _____. Avaliação sob o olhar propedêutico. 6ª Edição, Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DEPRESBITERIS, Léa. O desafio da avaliação da aprendizagem: Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana: Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.
- FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- _____. Avaliar para promover: As setas do caminho. 15ªed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014b.

KRAMER, Sonia. (org.) Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº60, Dezembro, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol 27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

_____. Da avaliação dos saberes à construção de competências. Porto Alegre: Premier, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M.: Metodologia Científica. 4ª ed. 3ª. Reimpressão, São Paulo, Editora Atlas, 1996.

MEZZAROBA, Leda; ALVARENGA, Georfravia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In. ALVARENGA, G.M (Org.). **Avaliar um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de estudos e pesquisas em avaliação educacional, 1999, p. 29-75.

MIRANDA, Margarida. Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação – Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME-RJ, 1996.

_____. Multieducação – Temas em debate. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI / Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2012.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em Avaliação Educacional, n.12, p.7-24, jul./dez. 1995.

_____. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação e da Cultura. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 25 de Janeiro de 2017.

_____. MEC. Constituição – República Federativa do Brasil- 1988. Brasília, DF, publicada pelo Ministério da Educação em Janeiro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 606, de 15 de março de 1996. D.O. Rio, Rio de Janeiro, 18 mar. 1996.

_____. Retificação da Resolução SME nº 606, de 24 de abril de 1996. D. O. Rio, Rio de Janeiro, 29 abr. 1996.

_____. Resolução SME nº 684, de 18 de abril de 2000. D. O. Rio, Rio de Janeiro, 24 Abril de 2000.

_____. Resolução SME 946, de 25 de Abril de 2007. D. O. Rio, Rio de Janeiro, 27 de Abril de 2007.

_____. Resolução SME nº 1010, de 04 de março de 2009. D.O. Rio, Rio de Janeiro, 05 Março, 2009.

_____. Resolução SME nº 959 de 18 de Setembro de 2007.

_____. Resolução SME nº 1123 de 24 de Janeiro de 2011.

_____. Decreto nº 30.426 de 01 de janeiro de 2009. D.O. Rio, Rio de Janeiro, 01 janeiro de 2009.

_____. Decreto nº 32.416 de 21 de Junho de 2010.

_____. Decreto nº 40399 de 22 de Julho de 2015.

_____. Decreto Legislativo nº 181 de 10 de Maio de 2007.

_____. Decreto nº 32.718 de 30 de Agosto de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. INDICAÇÃO Nº 3/2007. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. INDICAÇÃO Nº 4/2007. Analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007. Rio de Janeiro, 2007.

DOCUMENTOS OFICIAIS DA SME – RJ

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para profissionais da Educação Infantil, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Planejamento na Educação Infantil, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação Orientações ao professor da Pré-escola I e II, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação O fazer das Artes Plásticas na Educação Infantil, 2013

_____. Secretaria Municipal de Educação Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: Ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação A Avaliação na Educação Infantil, 2013. _____ Secretaria Municipal de Educação Acolhimento, 2017.

TESE E DISSERTAÇÕES

ALVES, Marcela de Castro. **“A”+“VALI”+“AÇÃO” = AVALIAÇÃO UM INSTRUMENTO DE VALOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL** (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, biblioteca depositária: ucp, 2015.

APPOLINARIO, Daniele Lenharo. **Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS, 2015.

ASSUNCAO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica**. Tese de Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFPA, 2013.

CARRASQUEIRA, Karina. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

FERNANDES, Ieda Licurgo Gurgel. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: O que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: undefined, 2015.

GOES, Fernanda Andrea silva de. **Concepção de Infância e de Avaliação no Ensino Fundamental de nove ano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Paulo Freire, 2015.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

SANTOS, Osiel Antonio dos. **A prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Roberto Eduardo Pires, 2014.

SOUZA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina**. Dissertação de Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco, 2013.

ULIAM, Priscila de Paulo. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar, 2015.

MOTTA, Flávia M. Naethe. De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo. Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro; MOTTA, Flávia. M. N. Políticas e práticas educacionais: um exercício de análise da inclusão da criança de 4 anos na Educação Básica.. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita. (Org.). Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 190-214.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do banco mundial. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital. RJ: Ed. UERJ, 2012.

RUAS, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. In: Maria das Graças Ruas; Maria Izabel Valladão de Carvalho. (Org.). **O estudo da política**. Brasília: Paralelo 15, 1998, p. 231-260.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A ampliação do Ensino Fundamental contribui para a escolarização precoce? 2009.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n.o 96 – Especial, p. 797-818, out/2006.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 41, n.o 142, p. 142-159, jan-abr/2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.o 1, p. 121-140, jan-abr/2011.

SOUZA, Bárbara Sabrina de. As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

**APÊNDICE: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA
PRÉ-ESCOLA**

- 1- Como você chegou a Educação Infantil?
- 2- Quais são os principais desafios que você enfrenta na função docente? O que você considera como o principal papel da educação infantil para a vida das crianças?
- 3- Considerando que no processo de inserção da criança no Ensino Fundamental há uma avaliação diagnóstica, qual é o impacto desse instrumento sobre a prática pedagógica na Educação Infantil?
- 4- Os cadernos pedagógicos (material distribuído pela secretaria de educação) são pautados nessa avaliação ou a avaliação diagnóstica é pautada nos cadernos pedagógicos? Em que dimensão se afetam?
- 5- O que você pensa sobre a avaliação diagnóstica realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental? Você conhece o processo que segue essa prática depois que sai do âmbito da escola? Saberá informar se a escola faz algo com os resultados?
- 6- Como professora de Educação Infantil qual é a sua visão sobre os encaminhamentos da Secretaria de Educação com relação à Avaliação Diagnóstica?
- 7- Quais são os instrumentos avaliativos utilizados e como são utilizados?
- 8- Como acontece o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 9- Como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, na sua percepção, há diálogo entre a Gerência de Educação Infantil e a Gerência do Ensino Fundamental?