

Educação Infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias

Virgínia Louzada

Resumo

Este artigo discute as políticas implementadas no atendimento à educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro, de 2009 a 2016, entendendo que elas estão inseridas nos debates sobre a primeira infância. Para a gestão municipal responsável por tais políticas, o investimento nesta faixa etária era importante porque possibilitaria a melhora do percurso de escolarização de crianças que frequentaram a educação infantil, principalmente na questão da alfabetização. Como ferramenta metodológica, privilegiou-se estudar os documentos que as implementaram. A partir desta análise, pretende-se desnaturalizar o “padrão de excelência” defendido pela gestão do período e entender os impactos no cotidiano da rede, a partir da crítica à concepção de que a educação infantil deve ser a etapa de preparação para o ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil; políticas públicas; alfabetização.

Abstract

This article discusses policies implemented of early childhood education at the public school system of Rio de Janeiro, from 2009 to 2016, considering that these policies are inserted in the discussions on early childhood. For municipal management responsible for such policies, the investment of policies in this age group was important because it would enable the improvement of the schooling pathway of children who attended kindergarten, especially on the issue of literacy. As a methodological tool was used the study the documents that have implemented such policies. It is intended to denaturalize the standard of excellence and understand the impacts on the daily lives of the network, from the conception that the early childhood education should be the preparation stage for fundamental education.

Keywords: early childhood education; public policies; literacy.

Résumé

Cet article discute les politiques mises en œuvre dans la prise en charge des enfants dans le réseau public municipal de Rio de Janeiro de 2009 à 2016, en comprenant qu'ils sont insérés dans les débats sur la petite enfance. Pour la gestion municipale responsable de ces politiques, l'investissement dans ce groupe d'âge était important car il permettrait d'améliorer le cheminement scolaire des enfants qui fréquentaient l'éducation de la petite enfance, en particulier dans le domaine de l'alphabétisation. En tant qu'outil méthodologique, on a été privilégié d'étudier les documents qui les politiques ont mis en œuvre. De cette analyse, nous entendons dénaturer le «standard d'excellence» préconisé par la gestion de l'époque et comprendre les impacts dans la vie quotidienne du réseau, de la critique à la conception selon laquelle l'éducation des enfants devrait être le stade de préparation de l'éducation élémentaire.

Mots-clés: éducation de la petite enfance; les politiques publiques; alphabétisation.

1 - Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é discutir as políticas implementadas no período de 2009 a 2016 para a educação infantil do município do Rio de Janeiro. Em 2009, Eduardo Paes assumiu a prefeitura do Rio de Janeiro e, ao final de 2016, encerrou seu segundo mandato como prefeito da cidade. No primeiro mandato, nomeou como secretária municipal Claudia Costin. Em abril de 2014, Costin saiu da secretaria para ocupar a posição de Diretora Global de Educação do Banco Mundial. Sua sucessora foi a professora Helena Bomeny, subsecretaria da gestão anterior.

A gestão Paes/Costin assumiu como possibilidade “construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental, baseado no ensino integral e na educação infantil” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 61). Neste sentido, torna-se relevante entender que as políticas implementadas na educação infantil também visam influenciar o ensino fundamental.

Para este artigo, privilegiou-se discutir o assunto através do estudo de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio) e pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação infantil¹, para buscar identificar as tentativas e os esforços empreendidos pelas instituições e pelas pessoas, no sentido de regular e controlar o próprio cotidiano. Ou seja, o olhar sobre os documentos é feito procurando identificar as suas intenções e pensando de que maneira eles alcançam o cotidiano das escolas e das salas de aula.

Para Lüdke & André (2013, p. 44-45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, uma vez que os documentos constituem fontes importantes para a pesquisa. Eles fornecem informações sobre o contexto em que surgiram. Em relação aos documentos utilizados, os mesmos foram organizados em três grupos/categorias, de acordo com a relevância para o estudo: a) **documentos legais**: diários oficiais, portarias, decretos, notas técnicas, circulares, “dispositivos legais” e afins que, normatizam o contexto da educação infantil na rede pública municipal carioca; b) **diretrizes**: documentos produzidos pela SME/Rio e pelo MEC que procuram “orientar as práticas pedagógicas” dos professores que atuam com a educação infantil; c) **apostilas**: documentos que “pretendem uniformizar o trabalho pedagógico” realizado na pré-escola da rede municipal carioca, direcionando diretamente o trabalho do professor.

¹ Os documentos em questão serão apresentados posteriormente.

2 - Algumas informações sobre a educação infantil no contexto da rede pública do Rio de Janeiro

A educação infantil, popularmente conhecida como EI, é parte integrante do sistema educacional brasileiro e é a primeira etapa da educação básica. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), ela deve ser oferecida em creches (para crianças de até 3 anos de idade) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos). Tal distribuição etária, porém, foi alterada pela Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Esta etapa da educação básica vem se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras como dever do Estado e direito de todas as crianças. A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 208, assegura que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezasete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria²;

[...]

IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade³ (BRASIL, 1988, p. 121/122).

Página | 23

A LDBEN (BRASIL, 1996) defende que:

Artº 4 O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezasete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

Pré-escola;

Ensino fundamental;

Ensino médio;

Educação infantil gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade⁴.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a Educação Infantil:

Primeira etapa da Educação Básica é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam

² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02/07/2017, às 13h: 20.

de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

O atendimento que a rede municipal carioca proporciona à primeira infância atualmente, de acordo com dados oficiais, é o seguinte: a) 519 unidades de educação infantil; b) 142.884 crianças na educação infantil: 59.776 na modalidade creche e 83.103 na modalidade pré-escola, atendidas em escolas, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e escolas com atendimento exclusivo à educação infantil⁵.

Segundo Kramer (2006, 2011), a primeira infância tem sido alvo de intensos e acalorados debates políticos e científicos. As políticas pensadas para a educação infantil, as práticas escolares com as crianças desta faixa etária e as alternativas de formação estão presentes nos debates educacionais e na ação de movimentos sociais brasileiros há mais de 20 anos. Desde a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a LDBEN, até no documento mais recente, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (BRASIL, 2014), a criança vem assumindo a posição de sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Propostas curriculares, de metodologias de trabalho, critérios de qualidade da educação infantil (relativos à infraestrutura dos espaços que atendem à faixa etária), projetos de formação de profissionais que atuam com estas crianças, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) – que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) – e destina recursos para a educação infantil) e a alteração da obrigatoriedade escolar para crianças de 4 anos (alteração na LDBEN feita pela Lei nº 12.796 – BRASIL, 2013), exemplificam a importância deste debate e algumas conquistas neste sentido.

Atualmente, há uma preocupação pela expansão da oferta de vagas para a educação infantil. O PNE para o decênio 2014–2024 estabelece, na sua primeira meta, universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos (100%) e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Em relação à educação infantil carioca, a gestão Paes/Costin criou, em 2010, a Iniciativa Estratégica Espaço de Desenvolvimento Infantil (FRANGELLA, 2012), instituição que atende, simultaneamente, à creche e à pré-escola, com ações divididas em três frentes principais: a) Expansão de Atendimento; b) Salto da Qualidade e 3) Integração Intersetorial (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 66). A criação dos EDI estava inserida no plano estratégico da prefeitura de criar 40

⁵ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 28/05/2017, às 19h: 30.

mil vagas para a educação infantil, até 2012, sendo 30 mil vagas em creche e 10 mil vagas em pré-escola (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 51). A justificativa para a criação dos EDI deixa bem clara a intenção para que a instituição tenha sido idealizada:

Os EDI buscam oferecer educação de qualidade na primeira infância, base para um desenvolvimento saudável do indivíduo e para **o nivelamento de diferenças socioeconômicas no desempenho escolar futuro** (grifo meu). O acesso à creche também impacta na renda familiar, uma vez que permite que os responsáveis possam trabalhar⁶.

Dados atualizados em 25 de agosto de 2015 sobre a iniciativa na página da prefeitura revelavam que, naquela época, havia 202 EDI (LOUZADA, 2017). Vale ressaltar a questão da criação dos EDI vem ao encontro da demanda histórica dos movimentos sociais pela ampliação de número de vagas em creches (TATAGIBA, 2010). Além disto, a instituição reúne, em um mesmo lugar, as duas modalidades de educação infantil, ampliando a oferta de vagas na creche e consolidando, nesta perspectiva, a questão de um trabalho pedagógico voltado “para o nivelamento de diferenças socioeconômicas no desempenho escolar futuro⁷” (COSTIN, 2011). O Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro para 2009–2012 (RIO DE JANEIRO, 2009) deixa clara essa visão compensatória do trabalho realizado na educação infantil e a preocupação com a questão da alfabetização:

Página | 25

Ampliar o atendimento em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente adequado à criança em seus primeiros anos de vida, com reflexo em seu desenvolvimento físico e mental (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 45) visando garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final de 2012 estejam alfabetizadas” (Ibidem, p. 47).

Com o objetivo de ampliar o atendimento às crianças de até 3(três) anos de idade que não haviam conseguido matrícula regular em creches, no período de 2009–2013, a SME/Rio criou o programa Primeira Infância Completa – PIC (ALMEIDA, 2014):

Modelo alternativo e complementar de atendimento a crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses que não estão matriculadas em creche ou Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). [...] No PIC, o atendimento ocorre sempre aos sábados, das 8h às 16h. As crianças de 6 meses a 1 ano e 6 meses são atendidas, juntamente com os seus responsáveis, em oficinas realizadas duas vezes por mês. Já as crianças de 1 ano e 6 meses a três anos e 11 meses são atendidas semanalmente. Além disso, os pais ou responsáveis participam da Escola de Pais, na qual são realizadas rodas de conversas coordenadas por profissionais da Secretaria de Educação

⁶ Disponível em: <http://www.riosempresente.com.br/projetos/edi/>. Acesso em 21/06/2014, às 12h.

⁷ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/saepr/seminrio-sae-2710>. Acesso em 02/06/2017, às 11h: 50.

sobre os mais variados temas relativos às questões do desenvolvimento da criança⁸.

Estudos apontam que é possível identificar diferenças qualitativas no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental que frequentaram uma pré-escola considerada de qualidade (CAMPOS et al., 2011). Neste sentido, a preocupação com o desempenho escolar futuro e a estreita relação com a questão da alfabetização justificam as demais ações do Salto de Qualidade em Educação Infantil⁹:

Desenvolvimento de orientações curriculares e **cadernos pedagógicos**;
Criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI);
Formação de Agentes Auxiliares de Creche (Proinfantil);
Promoção da Leitura infantil, com o programa Minha Primeira Biblioteca: projeto que pretende estimular o gosto pela leitura junto à primeira infância.

Em 2010 foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), para atuar prioritariamente em creches, através do Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010d). Em 2014, porém, o Edital SMA nº 69, de 09 de junho de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), que regulamentava o concurso público para este cargo não especificava a modalidade de educação infantil que o professor deveria atuar, dizendo que o concurso *destinava-se* “à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Professor de Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação”.

Página | 26

Em relação à formação dos Agentes Auxiliares de creche, vale destacar o projeto Proinfantil, em vigência no biênio 2010-2011 (CAMPOS, 2014):

O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo capacitar e qualificar os Agentes Auxiliares de Creche (AAC) sem habilitação em magistério, atuantes nas creches da cidade. Em consonância com as diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional, para atuar neste nível de ensino, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal – LDB 9394/96, Art. 62 (CAMPOS, 2014, p. 1).

Embora seja relevante destacar a importância do investimento da gestão municipal em iniciativas voltadas para a formação do/a profissional que trabalha com a educação infantil na

⁸ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=131778>. Acesso em 25/07/2016, às 17h: 20.

⁹ Disponível em:

http://pucsp.br/ecopolitica/downloads/3_A_2011_Primeira_infancia_completa_Uma_abordagem_integrada_infantil.pdf.

Acesso em 22/06/2014, às 16h: 30.

rede carioca, levando em conta “a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 39) e a própria demanda prevista no art. 62 da LDBEN¹⁰, que prevê a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal, entendo que tal investimento também faz parte do contexto de melhoria do desempenho acadêmico. Considero que “os três campos (avaliação, currículo e formação docente) são importantes para “a efetivação das políticas e consolidação dos projetos educacionais” porque são elementos significativos para a “regulação docente e a produção de subjetividades” (LOUZADA & MARQUES, 2015, p. 711). É necessário investir na formação inicial desde profissional, assim como na sua atualização em serviço; no entanto, precisamos questionar quais são os pilares que balizam essa formação, assim como a sua intencionalidade.

As ações pensadas para a educação infantil e descritas até o momento fazem parte do contexto de melhoria do desempenho acadêmico que podemos encontrar no ensino fundamental. Parte-se da premissa de que um maior investimento nesta faixa etária poderá significar uma escolarização melhor sucedida para aqueles que frequentarem a educação infantil. A meu ver, uma das iniciativas da gestão Paes/Costin foi pensada exclusivamente por conta desse pressuposto: a criação dos cadernos pedagógicos para a pré-escola, uma vez que a sua intenção é antecipar o processo de alfabetização para essa faixa etária.

3 - Cadernos pedagógicos para a pré-escola: adiestramento precoce?

Os cadernos pedagógicos são um material estruturado, elaborado e distribuído pela SME/Rio para todos os anos de escolaridade do ensino fundamental e também para a educação infantil, modalidade pré-escola. Para a educação infantil, começaram a ser utilizados em toda a rede pública municipal carioca a partir de 2012 (LOUZADA, 2017; OLIVEIRA, 2015). Na educação infantil não apresentam explicitamente o caráter preparatório que apresentam no ensino fundamental, uma vez que não há provas externas padronizadas para essa faixa etária. Suas atividades estão direcionadas para a aquisição do código escrito, pois intencionam oferecer a sistematização de um trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades sobre a consciência fonológica.

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

Esse material é produzido pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da SME/Rio. A impressão dele é realizada pela Ediouro Gráfica e Editora LTDA. Está organizado da seguinte forma: a) “Almanaque de Férias”¹¹, que as crianças recebem ao final do ano letivo para fazer suas atividades em casa, no período de férias e b) “Cadernos de Atividades”, que são utilizados durante o ano letivo. Em relação aos cadernos de atividades, são produzidos dois deles – um para cada semestre do ano.

O interesse por estes três cadernos está no fato de que ambos são utilizados em turmas de crianças de cinco anos. Ou seja, **o período que antecede o 1º ano do ensino fundamental, uma vez que elas são matriculadas com seis anos neste ano.** Neste contexto, vale destacar que os três primeiros anos do ensino fundamental são o prazo limite para que as crianças estejam alfabetizadas, a partir da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)¹².

No meu entendimento, a lógica que permeia as avaliações em larga escala dos anos posteriores (que é preocupação com o rendimento escolar) também está presente na pré-escola, mesmo que, nesta etapa, o rendimento não seja quantificado por notas ou conceitos. A utilização dos cadernos pedagógicos na pré-escola, produzidos pela equipe da SME, visa preparar as crianças para a prova Alfabetiza Rio, aplicada no início do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, em crianças oriundas da pré-escola. O material foi adotado em toda a rede com a intenção de orientar a prática docente, como a própria equipe responsável pelo material defende: “É importante que as atividades do caderno estejam contextualizadas e que sejam parte importante de um planejamento mais abrangente que dê às crianças várias possibilidades de expandir sua aprendizagem e conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 5).

Além dos cadernos pedagógicos, a equipe de educação infantil da SME/Rio também produziu nesse período os seguintes materiais para orientar o trabalho pedagógico realizado na rede: a) em 2010, as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” – OCEI (RIO DE JANEIRO, 2010b); b) em 2011, o caderno “Planejamento na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2011a) e c) em 2013, o caderno “Avaliação na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2013b).

A preocupação com o atendimento pré-escolar não é algo recente. Tatagiba (2010) argumenta que em 1975, no antigo Estado da Guanabara, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), existia uma Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. A importância da educação pré-escolar acabou sendo referendada nas dificuldades enfrentadas pela escola de 1º grau, a saber: altos índices de repetência da 1ª para a 2ª série primária (que provocavam distorção entre a idade da criança e a série cursada por ela) e evasão escolar. Pensando na

¹¹ A versão de 2016 recebeu o nome “Tarefa de férias: cheguei ao 1º ano”.

¹² Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 29/07/2016, às 14h.

melhoria deste quadro, crianças de 4 a 6 anos passaram a ser atendidas nos jardins de infância e nas antigas Classes de Alfabetização, popularmente conhecidas como CA, a partir de 1972; foram criadas as Classes de Adaptação (CAD), para alunos com 6 e 7 anos considerados com dificuldades de aprendizagem e os Centros de Educação Pré-Escolar (CEPE).

Desta forma, torna-se possível perceber que a educação pré-escolar estava referendada na preocupação com a etapa posterior, ou seja, com o 1º grau. Especificamente falando, com a preocupação com os altos índices de repetência na 1ª série do 1º grau, justificados a partir da lógica da carência das crianças oriundas das classes populares. Em seu estudo, Patto (1990), ao se referir à década de 1970, afirma que as “características dos alunos e de seu ambiente escolar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca de determinantes do baixo rendimento” (PATTO, 1990, p.111). Na mesma linha de raciocínio, Kramer (2006) argumenta que nos anos 70, as políticas voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos preconizavam uma educação compensatória, preocupada em sanar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças das classes populares, defendendo a ideia de que a pré-escola “poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (KRAMER, 2006, p. 799).

Para Campos et al., (2011), crianças pré-escolares possuem melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental do que crianças que não frequentaram a pré-escola. O fato do município do Rio de Janeiro assumir como meta para a Educação Infantil “toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciado seu processo de alfabetização” (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 6), ao aderir ao Pnaic e ao próprio Pacto Carioca pela Alfabetização (RIO DE JANEIRO, 2012), dialoga com essa premissa.

Pode-se dizer que, na gestão Paes/Costin, a preocupação com a questão alfabetização/pré-escola não se inaugurou com os cadernos pedagógicos. Em 2011, a SME/Rio comprou material pedagógico do Instituto Alfa e Beto para a pré-escola e para o 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente, dez escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹³ utilizaram o material, mas a intenção era expandir essa utilização para toda a rede. Porém, o material não foi bem recebido e não houve a expansão pretendida (LOUZADA, 2017).

Em maio de 2014, tive a oportunidade de participar de uma plenária sobre a educação infantil promovida pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

¹³ As Coordenadorias estão distribuídas de acordo com a sua localização geográfica. Na época de utilização do material pedagógico em questão, eram apenas 10 CRE. Em 2013, o número aumentou para 11. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3142>. Acesso em 23/09/2017, às 22h.

(SEPE), que aconteceu durante um período de greve¹⁴. Entre os eixos centrais da pauta de reivindicações, era possível encontrar as seguintes questões: a) equiparação salarial entre Professor de Educação Infantil (PEI), Professor II (PII – anos iniciais do ensino fundamental) e Professor I (anos finais do ensino fundamental); b) 1/3 para atividades extraclasse JÁ!; c) redução do quantitativo de crianças por professor, agente e turma; d) **não à escolarização na educação infantil (não às apostilas)** – grifo meu; e) **contra a meritocracia. Boicote ao Prêmio de Qualidade da Educação Infantil (14º salário)** – grifo meu.

Não é intenção, neste momento, aprofundar algumas questões e sim oferecer ao leitor um panorama da educação infantil no momento atual da rede municipal carioca.

4 - *Ages & Stages Questionnaires* e Prêmio Anual de Qualidade para a Educação Infantil

Apesar da ausência de resultados quantificáveis ou de índices como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na educação infantil, de 2010 a 2012 tivemos na rede municipal carioca a aplicação de questionários denominados *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3) e *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional* (ASQ-SE), preenchidos pela equipe pedagógica (TAVARES, MOGRABI, LANDEIRA-FERNANDEZ, 2015). O ASQ-3 é um modelo de avaliação desenvolvido nos Estados Unidos por uma equipe multidisciplinar. A primeira versão dele foi feita em 1997 e a terceira versão, em 1999 (que foi a versão utilizada na rede municipal carioca). Segundo a concepção que adota, o principal objetivo foi detectar atrasos no desenvolvimento infantil (NEVES, 2012).

Segundo a Circular E/SUBE/CED nº 156, manual de uso do ASQ-3 e ASQ-SE, o ASQ-3:

Trata-se de um conjunto de 20 escalas para crianças de diferentes idades cobrindo o intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio. Cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: comunicação, motora ampla, motora fina, resolução de problemas e pessoal e social. O desenvolvimento em cada um dos domínios é avaliado com base na resposta a seis quesitos [...] (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 4).

O ASQ-SE, de acordo com o mesmo documento, é considerado:

Uma escala complementar, específica para o monitoramento eficaz dos aspectos sociais e emocionais chamado *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional*, [...] conta com perguntas mais específicas destas

¹⁴ Greve unificada das redes públicas da educação estadual e municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5297. Acesso em 27/10/2014, às 13h: 30.

dimensões num total de oito escalas em diferentes faixas etárias cobrindo o mesmo intervalo que o ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 4).

Ainda de acordo com esta circular, a justificativa para aplicação dos questionários se encontrava em dois focos na elaboração das políticas públicas para a primeira infância: em relação à expansão da oferta atual de vagas em creches públicas e conveniadas e em relação à melhoria da qualidade de atendimento. Interessante notar que esta melhoria, de acordo com o documento, está diretamente atrelada às questões individuais, uma vez que o questionário avaliava se o desenvolvimento de cada criança estava ou não de acordo com o esperado para a sua faixa etária e não levava a equipe pedagógica que o preenchia a refletir sobre o atendimento oferecido pela instituição às crianças, tampouco sobre o trabalho pedagógico realizado com elas.

Abaixo segue um trecho de um dos questionários, utilizado para avaliar crianças de 57 a 66 meses:

COMUNICAÇÃO

1. Sem você ajudar (por exemplo, apontando ou repetindo instruções), a criança segue três ordens não relacionadas entre si? Dê todas as três ordens antes de a criança começar. Por exemplo, você pode pedir à criança “Bata palmas, vá até a porta e sente-se” ou “Me dê o lápis, abra o livro e fique de pé”.
2. A criança usa frases com quatro ou cinco palavras? Por exemplo, a criança fala, “Eu quero o carro”? Escreva um exemplo:
3. Quando você conversa com a criança sobre algo que já aconteceu, ela usa o verbo no passado como “andei”, “pulei” ou “brinquei”? Pergunte a ela algo do tipo “Como você chegou até a loja?” (“Eu andei”) ou “O que você fez na casa do seu amigo?” (“Eu brinquei”). Escreva um exemplo:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

5. Olhando as letras abaixo como modelo, a criança copia as letras, *sem qualquer ajuda? Cubra as letras, exceto a que estiver sendo copiada. (Marque “sim” se a criança copia pelo menos quatro letras de forma legível. Marque “às vezes” se ela copia apenas duas ou três letras de forma legível.)*

Espaço para a criança copiar as letras:

6. Escreva o primeiro nome da criança com letra de forma. Ela consegue copiar as letras? As letras copiadas podem ter tamanhos diferentes, estar de cabeça para baixo ou invertidas. (Marque “às vezes” se a criança copia cerca de metade das letras.) Espaço para você escrever o nome da criança: Espaço para a criança copiar as letras: ¹⁵

O ASQ-3 foi utilizado de maneira experimental no município do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, em 2010.

¹⁵ https://docs.google.com/document/d/1WFhintZmHLNuGVBGCFHWCjNNcuYEe8NeThqby5SMMLY/edit?desc=true&sort=name&layout=list&pid=0B_9gmBXVOvnDNjRiZjhhN2MtM2QyNS00MjM1LTIIMDItyk0Yjg2NTNkYjZl&pli=1. Acesso em 16/06/2014, às 18: 50h.

Inicialmente, foi aplicado nas creches por amostragem (45.650 crianças). Nos anos seguintes (2011 e 2012), foi aplicado em toda a educação infantil da rede. Posteriormente, a intenção era estender a aplicação dos questionários para outras redes públicas do país¹⁶. A partir da tabulação dos resultados, foram estabelecidos dois ranqueamentos: um interno (entre as creches e escolas de uma CRE) e outro geral, para toda a rede. As diretoras das creches municipais cariocas, públicas e conveniadas, foram convocadas a participar de uma reunião com o economista Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para a entrega dos resultados obtidos pela aplicação do questionário (LOUZADA, 2017).

Por conta do ranqueamento, os questionários tornaram-se uma situação formal de avaliação para a educação infantil carioca. Não considero exagero afirmar que o ASQ-3 assumiu o papel de avaliação externa às instituições (não apenas externa, mas também em larga escala), a partir de uma perspectiva tecnicista, taylorista, valendo-se de estudos da psicologia do desenvolvimento. Sem contar que ele acabou se transformando em referencial curricular, uma vez que orientou o que precisava ser ensinado e aprendido na educação infantil, para que as crianças pudessem obter resultados considerados satisfatórios para a sua faixa etária¹⁷.

Além da aplicação do ASQ-3, as versões brasileiras das escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS-R) foram utilizadas pela equipe da Fundação Carlos Chagas para a pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS et al., 2011), em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) para avaliar os ambientes de creche e de pré-escola nestas capitais. A primeira escala, a ITERS-R, é utilizada com crianças de 0 a 2 anos e meio e a segunda, a ECERS-R, com crianças de 2 anos e 7 meses a 5 anos. Em 2012, ambas as escalas foram utilizadas em um projeto da SME/RIO, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o BID para avaliar os ambientes das unidades de creche e de pré-escola da rede.

Em 2011, alguns segmentos que representam a discussão sobre a educação infantil no país reagiram e se posicionaram contra a aplicação dos questionários, apresentando uma moção de repúdio ao MEC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e diversos órgãos competentes. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), através do Grupo de Trabalho (GT-7) – Educação da Criança de 0 a 6 anos – e do Movimento Interfóruns de Educação

¹⁶ Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/21424>. Acesso em 12/10/2017, às 23h.

¹⁷ Na página da GEI/SME, <http://www.rioeducainfancia.blogspot.com.br/search/label/ASQ>, postagem publicada em 11/08/2011, é possível encontrar atividades de intervenção propostas pelos criadores do ASQ-3 para contribuir para o desenvolvimento das crianças. Acesso em 16/06/2014, às 12h: 57.

Infantil do Brasil (Mieib), repudiou o uso dos questionários¹⁸. Vale destacar que o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) registra a iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República em relação ao uso do ASQ-3, para avaliar o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ele relata que vários documentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores foram encaminhados ao MEC e divulgados em redes sociais e páginas afins, sendo contrários à aplicação do ASQ-3 e rejeitando a sua aplicação como instrumento de avaliação de desenvolvimento infantil em estabelecimentos educacionais.

Inserido no mesmo contexto da aplicação dos questionários do ASQ-3, em agosto de 2010 foi instituído, pela SME/Rio, o Prêmio Anual de Qualidade para a Educação Infantil e para a Educação Especial. De acordo com o Decreto nº. 32.718, de 30 de agosto de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010c), a justificativa para a criação deste prêmio consistiu nos seguintes argumentos:

CONSIDERANDO que a melhoria contínua da qualidade dos serviços públicos prestados na área educacional requer a participação dos servidores que atuam nas diferentes etapas da educação básica; e CONSIDERANDO que neste contexto incluem-se os servidores lotados em unidades de educação infantil e em escolas de educação especial, DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Prêmio Anual de Qualidade da Educação [...].

A premiação tem por objetivo “recompensar” os professores que prestam atendimento exclusivo à educação infantil e à educação especial, a partir de projetos pedagógicos anuais avaliados por uma Comissão Especial constituída para este fim. O prêmio corresponde ao valor de uma remuneração mensal individual do servidor, desde que esteja em exercício efetivo na unidade educacional durante todo o período letivo e não ultrapasse o período máximo de cinco dias de ausência ao trabalho. Neste sentido, a educação infantil está inserida no mesmo contexto das políticas de responsabilização docente que o ensino fundamental.

5 - Considerações finais

Embora o atendimento à educação infantil tenha sido ampliado, torna-se necessário questionar o padrão de excelência proposto pela gestão Paes/Costin para esta faixa etária. A concepção de educação que baliza instrumentos como o ASQ-3 e a utilização dos cadernos pedagógicos para a pré-escola é a mesma. Os cadernos pedagógicos são pensados e formulados

¹⁸<http://www.acaoeducativa.org/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004220-pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>. Acesso em 06/06/2013, às 21h: 15.

a partir da mesma lógica tecnicista/taylorista que embasa o ASQ-3 e o material pedagógico que o antecedeu, o Alfa e Beto.

Gostaria de ressaltar que a adoção dos questionários foi algo muito perigoso. Eles estão pautados em padrões universais de criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil e desconsideram os contextos culturais em que as crianças cariocas estão inseridas. O preenchimento destes questionários não favorece uma reflexão sobre a criança como sujeito social. Além disto, estes materiais desconsideram os próprios documentos oficiais sobre a primeira infância que preconizam avaliar a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e não a criança individualmente (BRASIL, 1998; BRASIL 2009).

Em relação à utilização dos cadernos pedagógicos, considero importante ressaltar o retrocesso de se pensar o trabalho pedagógico realizado na educação infantil a partir da perspectiva de que essa etapa é uma preparação para o ensino fundamental. Torna-se empobrecedor o trabalho pedagógico nesta perspectiva. A utilização de materiais estruturados que supervalorizam a língua escrita, numa concepção restrita do processo de alfabetização (como apenas a aquisição do código escrito), despotencializa esse trabalho, o que acaba por dificultar que essa aquisição aconteça. A preocupação com a antecipação da aquisição do código escrito para a pré-escola, por meio de procedimentos mecanicistas e descontextualizados, dificulta o contato com a leitura e a escrita. Mais ainda, estimula a aprendizagem de uma forma escolar que valoriza a utilização do livro didático, que preconiza conhecimentos universais e supervaloriza respostas corretas, desprezando os caminhos de aprendizagem percorridos pelos meninos e os seus conhecimentos. A educação infantil precisa oferecer o contato com a leitura e a escrita, desde que esse contato esteja inserido em um contexto significativo de aprendizagem (SAMPAIO, 1993; VYGOTSKY, 1998).

Corroborando com esta premissa, o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) afirma que as referências para a avaliação na e da educação infantil estão inseridas em um contexto avaliativo instaurado a partir da década de 1990, que intensifica a implantação de um complexo sistema de “medida – avaliação – informação” da educação básica (FREITAS, 2007). Este sistema tem por centralidade as avaliações em larga escala, cujo principal indicador de qualidade é o desempenho cognitivo dos alunos, medido através de provas. Embora destaque que as iniciativas do governo federal não contemplam a educação infantil, a autora argumenta que a lógica acaba sendo a mesma.

Entendo que há uma preocupação exacerbada com a aquisição precoce do código escrito pelas crianças, preocupação está diretamente atrelada aos resultados posteriores nas avaliações da própria rede e do governo federal. Isso porque, no caso da rede pública municipal carioca,

nos três primeiros anos de escolaridade, temos as seguintes avaliações externas e em larga escala, tanto sob a responsabilidade da SME/Rio, quanto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): a prova “Alfabetiza Rio”, no primeiro ano do ensino fundamental (apenas na rede); no 2º ano, a “Provinha Brasil” (no início e no final do ano letivo) e no 3º ano, desde 2014, a “Avaliação Nacional de Alfabetização” (ANA), quando as crianças completam 8 anos e estão terminando os três anos destinados à alfabetização; o que nos leva a entender que a preocupação com essa aquisição também faz parte do contexto descrito até aqui.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. **Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância do governo federal.** 2011. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004220-pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa.** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Página | 35

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de março de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.* *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação de profissionais de educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 35 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pnaic – entendendo o Pacto**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p., 15-33, jan/abr. 2011. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>>.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de estudos**. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTIN, Claudia. **Primeira infância completa: uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil**. In: SEMINÁRIO CIDADÃO DO FUTURO: POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2011. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/saepr/seminrio-sae-2710>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Política Curricular para Infância: uma análise a partir da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIS) no município do Rio de Janeiro. In: ALMEIDA, Maria Isabel; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, Cristina; CAMPI, Helenice. (Org.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, v. 1, p. 14-27.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

INCLUSIVE. **SAE propõe protocolo unificado para avaliar desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/21424>. Acesso em: 12 out. 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0101-733020000300009>>.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: Educação Infantil: enfoques em diálogo. ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sonia. (orgs). Campinas: Papirus, 2011, p. 385-395.

LOUZADA, Virgínia. A educação infantil no contexto das avaliações externas e em larga escala. Curitiba: Appris, 2017.

_____ & MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 711 – 732 out./dez. 2015. Acesso em: 23 mai. 2017.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Avaliação na educação infantil: algumas reflexões**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT\)&%20Trabalhos/GT07_1452_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT)&%20Trabalhos/GT07_1452_int.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2012.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene de. Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PÁDUA, Eduardo. **Primeira Infância Completa: uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil**. 2011. Disponível em: http://pucsp.br/ecopolitica/downloads/3_A_2011_Primeira_infancia_completa_Uma_abordagem_integrada_infantil.pdf. Acesso em: 22 jun. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIO DE JANEIRO. **Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro para 2009-2012**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%3%93GICOS/EDUCA%3%87%3%83O%20INFANTIL/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20Ed.%20Infantil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 32718, de 30 de agosto de 2010**. Fixa os critérios para a premiação de servidores lotados em unidades de educação infantil e de educação especial na rede pública municipal. Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2010/3271/32718/decreto-n-32718-2010-fixa-criterios-para-premiacao-de-servidores-lotados-em-unidades-de-educacao-infantil-e-de-educacao-especial-da-rede-publica->>>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010**, que regulamenta o concurso público para o cargo de professor de educação infantil. Rio de Janeiro, 2010d. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1274841/DLFE-210204.pdf/EDITAL_PROFESSOR_EDUCACAO_INFANTIL.pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Primeira Infância Completa (PIC)**. 2010e. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=131778>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento na Educação Infantil – Cadernos Pedagógicos volume I**. Rio de Janeiro, 2011a. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%3%93GICOS/EDUCA%3%87%3%83O%20INFANTIL/Caderno%20de%20Planejamento%20na%20Educa%3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Circular E/SUBE/CED nº 156**. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://rioeducainfancia.blogspot.com.br/2011/10/circular-esubeced-n156.html>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Pacto Carioca pela Alfabetização**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. **Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro para 2013-2016**. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2014.

Página | 38

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A avaliação na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%3%93GICOS/EDUCA%3%87%3%83O%20INFANTIL/Caderno%20de%20avalia%3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança**. Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%3%93GICOS/EDUCA%3%87%3%83O%20INFANTIL/Orienta%3%A7%C3%B5es%20Professor%20Pr%3%A9-escola%20I%20e%20II%202013.pdf>>. Acesso: 6 abr. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital SMA nº69, de 09 de junho de 2014**, que regulamenta o concurso público para o cargo de professor de educação infantil. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=2443&page=73>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. **Projeto EDI**. 2014b. Disponível em: <http://www.rioemrepresente.com.br/projetos/edi/>. Acesso em: 21 jun. 2014.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Educação em números**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 28 mai. 2017.

RIOEDUCA. *Atividades de intervenção.* Disponível em: <http://www.rioeducainfancia.blogspot.com.br/search/label/ASQ>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. **A SME inaugura a 11ªCRE, uma ilha do saber.** Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3142>. Acesso em: 23 set. 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (org). **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993, p. 52-77.

SEPERJ. **Greve começa na segunda, dia 12/05.** Disponível: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5497. Acesso em: 27 out. 2014.

SQUIRES, Jane et al. **Ages e Stages Questionnaires, third edition (ASQ-3): User's guide.** San Antonio, TX: Paul H. Brookes Publishing, 2009.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200006>>.

TAVARES, Luis Felipe F. A., MOGRABI, Daniel C. & LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Análise de itens da versão brasileira do Ages and Stages Questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Psicopedagogia** 2015, 32 (99): 314-325. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300005>. Acesso em: 25 jul. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas sobre a autora:

Virgínia Louzada

virginialouzada.feuerj@gmail.com

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Pesquisadora da área de educação, com ênfase em avaliação, atuando nos seguintes temas: avaliação da aprendizagem, políticas de avaliação para a educação básica, avaliação na educação infantil, cotidiano escolar e alfabetização.