

# Infância e vivências formativas na educação infantil

## *Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional?*

BIANCA CRISTINA CORREA\*  
ÉRIKA NATACHA F. DE ANDRADE\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, sob a forma de um ensaio, discutimos as propostas apresentadas, em 2011, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, órgão vinculado à Presidência da República, especialmente no que se refere à avaliação de crianças de um mês a cinco anos de idade, confrontando-as com a legislação e outras orientações nacionais para a educação infantil em vigor, com o intuito de evidenciar o que estamos entendendo, aqui, como um retrocesso no que se refere aos direitos educacionais para a pequena infância.

*Palavras-chave:* Políticas públicas de educação infantil. Avaliação na educação infantil. Legislação educacional brasileira.

### Introdução

N o Brasil, desde os anos de 1990, os exames padronizados para o ensino fundamental e médio, tais como o Prova Brasil, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), o Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – esse último para dar o exemplo de São Paulo –, têm se tornado a referência principal no desenvolvimento de

---

\* Doutora em Educação. Docente na área de fundamentos da Educação Infantil na USP, Campus Ribeirão Preto. *E-mail:* <bianca2cbr@yahoo.com.br>; <biancacorrea@ffclrp.usp.br>.

\*\* Doutoranda da UNESP e educadora do curso de Pedagogia, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. *E-mail:* <erikaandra@hotmail.com>.

políticas educacionais e, ainda, pautado as ações no âmbito da própria unidade escolar. Embora voltados para os dois últimos níveis da educação básica, esses exames também têm incidido, ainda que indiretamente, sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil e, em alguns casos, a contratação de sistemas privados de ensino e a adoção de apostilas para a pré-escola, sob o argumento de que assim as crianças chegarão ao ensino fundamental melhor preparadas para os exames que virão (ADRIÃO et al., 2009; GARCIA et al., 2012).

Outra política adotada, a de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com ingresso obrigatório aos seis anos de idade, também tem acarretado mudanças na organização didática da pré-escola, de modo que, se a antecipação de atividades típicas daquele nível de ensino já ocorria na educação infantil, agora isso tem se intensificado, iniciando-se ainda mais cedo, com crianças a partir dos três anos de idade (CORREA, 2011).

Não bastassem as alterações nas práticas pedagógicas da educação infantil, em geral de modo negativo, advindas de políticas voltadas não diretamente a essa etapa educacional, desde 2011, o Governo Federal vem discutindo políticas específicas para essa faixa etária, entre as quais, algumas que, no âmbito das organizações sociais e de pesquisa, tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), têm provocado sérias preocupações. Em relação a essas “novas” políticas, chama a atenção, inicialmente, o fato de que elas não estão sendo propostas ou discutidas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), mas sim no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), órgão diretamente vinculado à Presidência da República.

Como pressuposto principal das propostas, encontramos a defesa de que “modalidades alternativas” à creche seriam as mais adequadas para ampliar a “atenção”, por parte do poder público, às crianças de zero a três anos. Apesar de não se tratar de novidade, tais “alternativas” são apresentadas pela SAE como “inovações na atenção à primeira infância” (BRASIL, 2011a).

Outro aspecto defendido pela SAE, esse sim se configurando como novidade para a educação infantil, e objeto de análise neste artigo diz respeito à proposta de se adotar um modelo padronizado de avaliação das crianças, com base em instrumento estadunidense, o *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3), cuja ideia central é estabelecer níveis de desenvolvimento das crianças em todo o país. Vale mencionar, a título de registro, que os Estados Unidos, no que tange à oferta de educação infantil pública, sobretudo a crianças de zero a três anos, não são, nem de longe, uma referência em termos de cobertura e qualidade.

Segundo matéria no *site* da SAE, haveria muitas “vantagens” no uso do instrumento, entre as quais, destacamos a seguinte:

A metodologia possibilita acompanhar a evolução da criança por meio da aplicação de questionários que avaliam os cinco diferentes domínios do desenvolvimento infantil, como a comunicação, a coordenação motora ampla e fina, a resolução de problemas pessoais e sociais. (BRASIL, 2011b).

Observe-se que o foco é a criança e não a educação que lhe é oferecida; além disso, há uma visão fragmentada de desenvolvimento, como se a criança fosse não um sujeito integral, mas, antes, um objeto, passível de verificação por partes.

Se tomarmos esses dois aspectos – o atendimento às crianças por meio de modalidades alternativas e a adoção de um questionário padrão de avaliação das crianças –, conseguimos constatar a relação entre eles e uma visão que remonta às origens da educação infantil no país, especialmente para crianças de zero a três anos, segundo a qual esta seria uma tarefa familiar, destinando-se o atendimento público apenas aos grupos sociais mais empobrecidos, em modalidades de baixo custo. Assim, as atuais propostas da SAE remontam à concepção de uma “educação pobre para pobres”, expressão definida há mais de 20 anos por Franco (1989).

Em relação ao modelo de avaliação proposto, entre outros problemas, destaca-se a justificativa apresentada por parte dos gestores educacionais da cidade do Rio de Janeiro, onde o instrumento foi aplicado como piloto, segundo a qual a aplicação do questionário pode ser feita por qualquer pessoa, bastando que ela conheça bem a criança. Isso significa, conforme entendemos, que, para as crianças pequenas, não seria necessária a existência de uma escola de educação infantil, nem de profissionais formados para o magistério. Insistimos, portanto, tratar-se de uma defesa do atendimento pobre para pobres também quando se propõe determinado tipo de instrumento de avaliação.

No documento de orientação para aplicação do referido questionário, na cidade do Rio de Janeiro, encontramos o seguinte:

Para responder ao ASQ-3, **o informante não precisa ter qualquer formação específica** e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada. Tendo observado com clareza as habilidades já adquiridas pela criança, **o informante pode gastar uma média de 20 minutos para o preenchimento completo de um questionário.** (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6, grifo nosso).

Com base nessas proposições do Governo Federal, especialmente no que se refere ao modelo de avaliação, neste artigo, discutimos a legislação e outras orientações nacionais para a educação infantil em vigor, com o intuito de evidenciar o que estamos entendendo, aqui, como um retrocesso no que se refere aos direitos educacionais para a pequena infância.

## **A proposta de avaliação para a educação infantil no âmbito do Executivo federal e a legislação educacional brasileira**

No Brasil, o desrespeito às leis não se configura como novidade, havendo múltiplos exemplos, não apenas no que se refere à educação, mas em diferentes instâncias de nossa organização social. Todavia, no que concerne à educação e, em especial, à educação infantil, avaliamos que a legislação tem sido ainda mais negligenciada. Isso talvez se deva ao fato de que essa etapa educacional só tenha sido reconhecida como direito de toda criança e dever do Estado muito recentemente, com a aprovação de nossa atual Constituição Federal (CF, de 1988), promulgada em 1988, ou seja, há apenas 23 anos, o que em termos históricos pode ser visto como algo ainda “novo”.

Por isso, vale retomar o que ficou definido na CF, de 1988, bem como em outras leis educacionais que a seguiram, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, ainda, em algumas normativas aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diga-se de passagem, embora todos aqueles que respondem pela definição das políticas tivessem a obrigação de conhecer – e respeitar – a legislação em vigor, não é isso o que constatamos na realidade, sendo ainda necessário que retomemos seu conteúdo.

O inciso IV do art. 208 da CF, de 1988 determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.” (BRASIL, 1988). Originalmente, esse direito era reconhecido a crianças de até seis anos de idade, tendo sido alterado com a aprovação das leis que normatizaram o ensino fundamental de nove anos (Leis nºs 11.114, de 2005 e 11.274, de 2006).

Com relação ao ECA, em outro trabalho, Correa (2007) discute a sua abrangência em termos de defesa da criança e do adolescente, mencionando artigos que vão além da questão educacional. A autora ressalta “a ênfase e a amplitude dos direitos consignados nos referidos artigos e a idéia de ‘garantia de prioridade’ no atendimento a esses direitos.” (p. 23) Como ela, destacamos os seguintes artigos:

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:

- primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

O art. 5º do ECA determina, ainda, que

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Esse artigo presta-se perfeitamente a discutir o significado da utilização de um questionário de avaliação do desenvolvimento, nos moldes do ASQ-3, para bebês e crianças da educação infantil, aplicado por um informante que “não precisa ter qualquer formação específica” (RIO DE JANEIRO, 2010). No mesmo documento do município do Rio de Janeiro, já mencionado, encontramos como orientação geral aos professores e demais profissionais o trecho a seguir, no qual verificamos a ocorrência do verbo ‘testar’, evidenciando qual é, de fato, a concepção subjacente ao instrumento:

Após escolhido o questionário, antes de mais nada, será muito importante estudá-lo. Leia todo ele atentamente e veja quais os itens você é capaz de responder de memória. O contato freqüente com a criança faz com que já tenhamos visto muitas das habilidades investigadas e que tenhamos certeza quanto a algumas respostas. Contudo, para outros quesitos podemos ficar em dúvida ou não sabermos. Nesses, **precisamos testar a criança**, sempre de uma forma lúdica, divertida e prazerosa para você e para ela. Não faça isso, se você souber que a criança está com fome, sono ou em qualquer outra circunstância que a deixe não cooperativa e predisposta a errar. **Você precisa avaliar a criança repetidas vezes** e em momentos em que ela certamente estará dando o seu melhor. [...] Marque as respostas que souber de memória e **teste a criança sempre que necessário**, observando as condições ideais de testagem descritas anteriormente. **Ao testar a criança, dê várias chances a ela**. Marque o tempo no relógio nas questões de tempo e esteja atento quando as perguntas envolverem distâncias. Tente ser o mais preciso possível. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9, grifo nosso).

Considerando apenas o contido no art. 5º do ECA, é de se questionar o grau de constrangimento (“violência”) a que as crianças podem ser expostas em um processo de avaliação que, na verdade, procura mensurar habilidades específicas de seu desenvolvimento. Como irão se sentir as crianças em “exame” diante de uma professora que lhes dá instruções, se não comandos, que podem não ser compreendidas conforme o esperado? Não estaríamos diante de uma clara situação de “opressão”? Se,

para responder ao questionário, a professora terá que “testar” cada criança individualmente, sob a orientação de que seu registro seja “o mais preciso possível”, como ficarão as demais crianças do grupo? Não estaríamos diante de uma situação potencial de “negligência”?

No mesmo trabalho de Correa (2007) já mencionado, a autora argumenta sobre outros avanços legais contidos no ECA e destaca o contido no art. 53, que,

ao tratar do direito à educação, define que esta deve assegurar, entre outros aspectos: ‘o direito de ser respeitado por seus educadores.’ Para a educação infantil em especial, diante das limitações de auto-defesa das crianças em razão de sua pouca idade, isto é absolutamente relevante. (CORREA, 2007, p. 23).

Hoje, diante da proposta de avaliação individual com o uso do ASQ-3, constatamos que o contido na lei está sendo absolutamente ignorado. Nesse sentido, vejamos outras orientações presentes no documento do Rio de Janeiro, estas sobre questões específicas do instrumento. A orientação que transcrevemos a seguir refere-se ao questionário a ser aplicado em bebês de quatro meses, sobre o “bloco” denominado “pessoal/social”, que, em tese, deve avaliar a sua capacidade de interação social: “Q5: **Não sorria para o bebê ou faça qualquer brincadeira que possa fazê-lo devolver um sorriso.** A questão aqui é se ele inicia a comunicação com você por meio de um sorriso.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 29, grifo nosso).

Tal orientação, ainda que se justificasse como uma ação isolada, adotada num momento específico para avaliar determinada habilidade – embora aqui o melhor termo fosse “mensurar”, como se isso fosse possível –, não encontra respaldo em nenhuma teoria de aprendizagem e de desenvolvimento, visto que, nesse período da vida, o bebê depende, inclusive para a interação social, de uma relação afetiva por parte do adulto que com ele se relaciona. Qual o sentido de propor que o adulto – no caso, a professora – fique olhando para o bebê sem esboçar emoções faciais, sem sorrir, especificamente, e esperando para observar e registrar sua reação? Quantos equívocos, em relação à “avaliação” do bebê, podem advir dessa prática caso ele não reaja conforme o esperado?

Em outro ponto do documento, encontramos a seguinte orientação para “testar” crianças de 42 meses, em relação ao que se denomina “bloco resolução de problemas”:

Q6: Peça a criança somente que conte quantos brinquedos (por exemplo) estão ali. **Não ajude ela** [sic] na contagem apontando um a um e encerrando o exercício depois dela ter passado por todos. Faz parte do exercício avaliar não só se a criança sabe a ordem certa dos números, mas também se ela entende quando passou por todos os objetos e, portanto, deve encerrar a contagem. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 28-29, grifo nosso).

Mais uma vez, encontramos uma orientação que se confronta diretamente com qualquer teoria de aprendizagem e de desenvolvimento, além de, explicitamente, propor-se que a professora não exerça aquilo que é a essência de seu trabalho, ou seja, o ensino, por meio do diálogo e da intervenção junto à criança.

Esses dois exemplos, portanto, parecem-nos suficientes para afirmar que as orientações – e o próprio instrumento – desrespeitam não apenas as crianças, colocando-as em situação de opressão, para dizer o mínimo, mas, também, as professoras, que são sugestionadas a agir não como docentes, mas como “aplicadoras de testes”.

Quanto à ação docente na educação infantil, vale lembrar que o que caracteriza a creche e a pré-escola é o seu trabalho intencional, com o objetivo de garantir a todas as crianças que as frequentam a possibilidade de ter acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade e, assim, atualizar-se historicamente, ou seja, desenvolverem-se como seres humanos (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, a brincadeira, o jogo, a música e as diferentes linguagens expressivas (KUHLMANN JR., 1999) constituiriam os modos pelos quais as professoras “ensinariam” e, por parte das crianças, os meios pelos quais se apropriariam da experiência humana historicamente acumulada (LE-ONTIEV, 2003).

Prosseguindo na exposição sobre a legislação educacional em vigor, vejamos o que se encontra em nossa LDB. No art. 29, temos que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Já o art. 31 determina que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996).

A respeito desses dois artigos, Correa (2007, p. 24-25) argumenta que

ambos são importantes porque, de um lado trazem uma nova idéia, no plano legal, sobre as necessidades da criança de 0 a 6 anos de idade, prevendo que a escola deva ocupar-se de seu desenvolvimento global, configurando-se esta educação como um complemento à ação da família (e da comunidade) e não como uma substituição desta(s). Por outro lado, o Artigo 31 inibe práticas avaliativas absurdas que até bem pouco tempo eram ainda comuns em algumas regiões do país, tais como as classes de alfabetização, nas quais crianças eram retidas, mesmo após completarem os 7 anos, caso ainda não estivessem alfabetizadas.

Em 2010, deparamo-nos com uma proposição, por parte do Governo Federal, que, se não retoma diretamente o antigo problema da retenção em “classes de



alfabetização”, apresenta-se como um risco para as crianças pequenas em nosso país, desconsiderando o que ficou determinado na LDB de 1996 no que se refere à avaliação na educação infantil. Se concordarmos que a retenção de crianças na pré-escola e sua manutenção em classes de alfabetização tinham como pressuposto a ideia de prontidão para o ingresso no ensino fundamental, que, por sua vez, tinha a ver com as teorias de privação cultural, sendo sua decorrência a educação compensatória, podemos inferir que, hoje, embora não seja esse o discurso, a proposição de um instrumento de avaliação que mensura habilidades individuais ainda guarda resquícios daquelas ideias.

Uma das justificativas apresentadas no documento do Rio de Janeiro, que, deve-se ressaltar, constituiu-se como piloto e vem sendo tomado como referência pela SAE, evidencia a desconsideração da criança como sujeito de direitos e indica a prevalência de uma preocupação estatística:

O fato do ASQ-3 poder ser aplicado em crianças menores é importante não só pela cobertura desse grupo, mas também porque permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade, o que certamente traz ganhos logísticos para o uso em larga escala. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6).

Desse modo, ao adotar um único instrumento de mensuração de habilidades nessa etapa, além do equívoco já apontado até mesmo por economistas que trabalham com avaliações de larga escala, demonstrando que testes não recobrem todos os aspectos envolvidos no processo educativo, o governo desrespeita a história dos direitos até aqui alcançados.

No âmbito do CNE, em 2009, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs), originalmente publicadas em 1999, foram revisadas. Embora não se constitua como lei, trata-se de documento de caráter mandatário, ou seja, de diretrizes que devem ser tomadas em consideração na elaboração do projeto pedagógico de todas as creches e pré-escolas do país. Em seus arts. 8º e 9º, encontramos o seguinte:

Artigo 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança 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.

Artigo 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]. (BRASIL, 2009b).

Embora estejamos discutindo aqui um instrumento de avaliação e não uma proposta pedagógica, é preciso ter claro que avaliações padronizadas têm como



decorrência, conforme mostraram alguns estudos para o caso do ensino fundamental (SOUSA, 2003; FREITAS et al., 2009; SOUSA; ARCAS, 2010), a definição – ainda que isso não seja explicitado – do currículo. Assim, supomos que o mesmo possa acontecer com a educação infantil caso um instrumento único seja adotado para a avaliação das crianças. Para clarearmos esse risco e, ainda, evidenciarmos como o currículo da educação infantil pode prescindir do que estabelecem as DCNEIs, vejamos outros exemplos de orientação presentes no documento carioca.

Para bebês de 18 meses, no bloco denominado “coordenação motora ampla”, temos:

Q5: Esse quesito investiga se a criança desce escadas com apoio de uma das mãos ou sem apoio. Se essa não é uma possibilidade usual da creche, vale a pena testar. Cuidado, pois a habilidade avaliada aqui é "descer" escada e não podemos assumir que a criança sabe descer escadas quando a tivermos observado subir! (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 19).

Não é apresentado qualquer argumento que justifique a relevância da habilidade de descer escadas com essa idade; além disso, presume-se que a creche não ofereça essa possibilidade e, nesse caso, orienta-se a professora a criar uma situação ainda mais artificial, para “testar” a criança. A forma de tratamento à professora – “Cuidado” – também merece destaque!

No mesmo bloco, denominado “coordenação motora ampla”, para crianças de 48 meses, encontramos outros exemplos que, entre outros aspectos, reforçam nossa tese de que o instrumento não busca “avaliar”, mas, antes, “mensurar”, contrariando o que estabelece nossa legislação e as DCNEIs. Desses exemplos, destacamos três:

Q4: Marque "sim" se a criança conseguir pular mesmo que uma única vez com um dos pés (direito ou esquerdo). (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).

Q5: Para marcar "sim" nesse quesito, a criança deve saltar para frente 50 cm (equivale a mais ou menos 3 palmos bem abertos) e deve levantar os dois pés ao mesmo tempo no salto. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).

Q6: É indiferente se a criança consegue manter o equilíbrio mantendo-se sobre a perna direita ou esquerda. É semelhante a Q6 do questionário de 30 meses, mas possui a exigência de tempo mínimo de 5 segundos. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20).

Poder-se-ia argumentar que há uma orientação para que professora faça as “testagens” por meio de brincadeiras: “[...] precisamos testar a criança, sempre de uma forma lúdica, divertida e prazerosa para você e para ela.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9). Todavia, qualquer pessoa com o mínimo de bom-senso irá perceber que, para seguir as orientações quanto à precisão do registro no questionário, inclusive com a definição de uma dada distância, no caso de Q5 (saltar 50 cm), ou de uma dada duração,

no caso de Q6 (manter-se sobre uma perna só por 5 segundos), a professora não terá como fazê-lo em uma situação “natural” de brincadeira!

Ademais, constatamos que o ASQ-3, conforme explicitado no manual de uso do instrumento elaborado pelo município do Rio de Janeiro, avalia “cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6). A brincadeira, portanto, aparece apenas como aspecto incidental para o desenvolvimento infantil.

Nos exemplos a seguir, o primeiro relativo ao bloco “resolução de problemas”, para crianças de 42 meses, e os outros dois relativos ao bloco “coordenação motora fina”, para crianças de 54 e 36 meses, respectivamente, constatamos que: no primeiro exemplo, há o reconhecimento explícito de que a creche pode não oferecer as condições adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil no que se refere à brincadeira de faz de conta, atividade principal da criança em idade pré-escolar, nos termos propostos por Leontiev (2003), para citar apenas um pesquisador do desenvolvimento infantil; e, nos dois outros exemplos, a expectativa de que se desenvolvam atividades mecânicas de aprendizagem da escrita, que privilegiam aspectos de coordenação visomotora e nada têm a ver com a aprendizagem da “língua escrita”, tal como definido, por exemplo, na revisão das DCNEIs<sup>1</sup>. Vejamos os exemplos:

Q6: Caso não seja possível oferecer a [sic] criança roupas ou fantasias, observe apenas se ela brinca fazendo de conta ser outra pessoa, um animal ou personagem. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 28).

Q4: Nesse quesito, a criança deve cobrir a linha e a habilidade avaliada aqui é a de não sair muito do contorno. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 25).

Q6: Esse quesito avalia se a criança já consegue segurar o lápis na maneira correta. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 24).

Vale dizer que, para sabermos com maior rigor quais foram, no caso do Rio de Janeiro, ou quais seriam as consequências desse tipo de situação, seria necessária a realização de pesquisa empírica, o que até o momento não se realizou. Entretanto, considerando o acúmulo na pesquisa sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, que inclusive já se expressa em normativas legais, tais como a LDB e as DCNEIs, é possível inferir, com certa tranquilidade, que os resultados da adoção do ASQ-3 ou quaisquer instrumentos de avaliação semelhantes poderão ser os mais desastrosos possíveis para as crianças brasileiras.

Nesse sentido, consideramos que falar da infância é falar do múltiplo, do diferente e do desigual. Isso porque, conforme entendemos, embora tenhamos hoje, no Brasil, uma definição legal do que seja a infância, a partir de um critério etário – pelo ECA, a infância compreende o período da vida que vai do nascimento até os 12 anos

(BRASIL, 1990) –, a realidade evidencia-nos como esse período é vivenciado de maneiras distintas e desiguais, a depender, sobretudo, do contexto econômico em que a criança está inserida.

Logo, se o que se deseja é melhorar o desenvolvimento integral da criança, a proposta de avaliá-la individualmente, e não as suas condições de vida e educação, significa, além de um equívoco e de um desrespeito à legislação em vigor, um grande retrocesso diante do que já se construiu até o momento para a infância brasileira. Vale mencionar, para além da legislação, documentos produzidos no âmbito do MEC, durante o primeiro mandato presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido que ora propõe o que até aqui discutimos.

Em relação ao primeiro mandato, referimo-nos aos seguintes documentos: Política nacional de educação infantil (BRASIL, 2005b), Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006b), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006c) e Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009c). Em comum, eles têm a defesa do direito a uma educação infantil gratuita e de qualidade para todos, o que significa maior aporte de recursos para essa etapa educacional e, conseqüentemente, melhores condições de infraestrutura e funcionamento para creches e pré-escolas. Em especial, destacamos o documento intitulado Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009c), que se configura como instrumento de avaliação da qualidade, mas toma como referências as condições de oferta e não a mensuração de quaisquer habilidades ou conhecimentos das crianças individualmente.

## **Considerações finais**

Para concluir este ensaio, destacamos que, no Brasil, conforme estudo realizado por Alves e Pinto (2011), professores de educação infantil com curso superior ocupam a 36ª posição numa escala que vai de 1 a 47 e que compara o salário de profissionais com esse nível de ensino concluído e jornada semanal de 30 horas ou mais. Entre aqueles que possuem apenas o ensino médio, os professores de educação infantil ocupam a 46ª posição, na mesma escala, com salário inferior, inclusive, ao de “trabalhadores de higiene e beleza” (p. 639), que não necessariamente precisam ter concluído esse nível de ensino para atuar. Vê-se, portanto, que o problema da qualidade, ou de sua falta, no atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos, tem a ver, em primeira instância, com a valorização, ou desvalorização, do magistério.

Acrescente-se ao problema da baixa remuneração o fato constatado em alguns estudos, entre os quais destacamos o de Correa e Pinto (2010), segundo o qual municípios como o de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, ainda pagam salários

inferiores aos profissionais que atuam em creches, mesmo em relação aos professores que atuam na pré-escola; além disso, como constatamos em outros municípios desse mesmo estado, a prática de contratar profissionais sem qualificação mínima para atuar com os pequenos de zero a três anos ainda é algo presente.

Nesse contexto, a adoção de um instrumento único de avaliação do desenvolvimento da criança não apenas não resolverá os problemas já apontados em pesquisas, como a de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), como certamente contribuirá para obscurecer o real problema de nossa educação, que é a insuficiência de recursos, posto que, sem salários, planos de carreira e boas condições de trabalho, não há instrumento de avaliação que produza melhora na qualidade da educação.

Outrossim, a proposta desconsidera que, se há problemas de qualidade em função de eventuais falhas na formação de professores, este deveria ser o ponto enfrentado, pois, do mesmo modo, sem uma boa formação docente, a adoção de instrumentos padronizados de avaliação das crianças certamente não resultará em melhor qualidade; antes, provavelmente levará a uma piora.

Finalmente, vale dizer que, se a proposta de avaliação veiculada e defendida no âmbito da SAE concretizar-se, veremos ampliarem-se as possibilidades de abertura para a iniciativa privada, que, com a adoção de uma avaliação de larga escala para a educação infantil, terá um novo filão para atuar, vendendo os próprios “instrumentos de avaliação”, bem como “assessorias”, “consultorias” e afins, com a promessa de que, com esses serviços, todos os problemas da educação infantil nos municípios – que são os entes federativos que respondem por quase 100% das matrículas nessa etapa – serão resolvidos. Nesse contexto, alguns trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) vêm mostrando, desde 2009, os prejuízos que as parcerias entre o poder público municipal e a iniciativa privada têm promovido no estado de São Paulo (ADRIÃO et al., 2009; GARCIA et al., 2012).

Nesse cenário, além da defesa dos direitos duramente conquistados na letra da lei por nossas crianças pequenas, para que elas possam viver plenamente as suas infâncias, as organizações sociais e de pesquisa têm diante de si o desafio de defender, também, que o poder público não abra novas possibilidades de atendimento aos interesses do capital.

*Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.*

## Notas

- 1 No parecer de revisão das DCNEIs, temos que “[...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente com atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever [formalmente].” (BRASIL, 2009a, p. 15-16).

## Referências

- ADRIÃO, Theresa et al. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 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**, Brasília, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2005a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro 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 União**, Brasília, 7 fev. 2006a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Políticas públicas para primeira infância**. 2011a. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/primeirainfancia/>>. Acesso em: dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Assuntos Estratégicos. SAE promove discussão sobre avaliação do desenvolvimento infantil. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, Matérias, 5 dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=9623>>. Acesso em: dez. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CORREA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORREA, Bianca Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização escolar. **Cadernos ANPAE**, Recife, v. 1, p. 1-17, 2010.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. In: ROSEMBERG, Fulvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. v. 1.

GARCIA, Teise et al. **As parcerias público-privado para a compra de “sistemas de ensino”**: análise das consequências para a organização do trabalho na escola. Relatório de pesquisa. Rio Claro: UNESP, 2012.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/FE/Unicamp; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 51-65.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003. p. 59-83

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de uso do ASQ-3**. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**, Rio Claro, v. 20, p. 181-199, 2010.

## **Childhood and Formative Experiences in Early Childhood Education**

*What does standardized assessment mean during this educational phase?*

**ABSTRACT:** In this article the proposals made in 2011 by the Secretariat for Strategic Affairs, an agency linked to the Presidency, on the assessment of children from one month to five years of age, are confronted with the legislation and other national guidelines in force for early childhood education, in order to highlight what is herein understood as a setback for the educational rights of small children.

*Keywords:* Public policy for early childhood education. Assessment in early childhood education. Brazilian educational legislation.

## **Enfance et expériences formatrices dans l'éducation infantile**

*Quel est le sens des évaluations normatives à cette étape éducationnelle ?*

**RÉSUMÉ:** Dans cet article, nous discutons les propositions présentées en 2011 par le Secrétariat des Sujets Stratégiques (organisme lié à la Présidence de la République) relatives à l'évaluation des enfants de un mois à cinq ans, en les confrontant avec la législation et les autres directives en vigueur sur l'éducation infantile, avec l'intention de mettre en évidence ce que nous comprenons ici comme un recul des droits éducationnels de la petite enfance.

*Mots-clés:* Politiques Publiques de l'éducation infantile. Evaluation de l'éducation infantile. Législation éducationnelle brésilienne.

## **Infancia y vivencias formativas en la educación infantil**

*¿Cuál es el sentido de las evaluaciones estandarizadas en esa etapa educacional?*

**RESUMEN:** En este artículo, discutimos las propuestas presentadas, en 2011, por la Secretaría de Asuntos Estratégicos, órgano vinculado a la Presidencia de la República, sobre la evaluación de niños de un mes a cinco años de edad, confrontándolas con la legislación y otras orientaciones nacionales para la educación infantil en vigor, con la intención de evidenciar que estamos entendiendo aquí, como un retroceso de los derechos educacionales para la pequeña infancia.

*Palabras clave:* Políticas públicas de educación infantil. Evaluación en la educación infantil. Legislación educacional brasileña.