



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 699

## CADERNOS PEDAGÓGICOS PARA A PRÉ-ESCOLA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE RETROCESSO

Virgínia Louzada – UERJ

### Resumo

O objetivo deste ensaio é confrontar a concepção de avaliação que justifica a utilização dos cadernos pedagógicos na pré-escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro e a concepção de avaliação defendida pelos documentos produzidos pelo Ministério de Educação – e pela própria Secretaria Municipal de Educação – para a educação infantil nos dois mandatos de Eduardo Paes como prefeito da cidade (2009-2012/2013-2016). Entende-se que o confronto entre tais concepções possibilita a denúncia do caráter preparatório que se pretende para o trabalho realizado com a pré-escola na localidade, a partir da preocupação com o desempenho escolar futuro de crianças pré-escolares. Espera-se que essa discussão possibilite a utilização de instrumentos de avaliação voltados para formas de organização escolar que não restrinjam o trabalho pedagógico à questão da alfabetização. Ou seja, um trabalho pedagógico voltado para uma etapa com características pedagógicas próprias, que não se limitam a preparação para o ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Avaliação – Cadernos Pedagógicos – Pré-escola – Alfabetização

### Considerações iniciais

O objetivo deste ensaio é discutir a concepção de avaliação que justifica a utilização dos cadernos pedagógicos para a pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Pretende-se confrontar tal concepção com a concepção de avaliação defendida pelos documentos curriculares produzidos pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação infantil e os próprios documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Rio) para esta faixa etária.

Os documentos que serão utilizados para este trabalho são os seguintes: a) documentos produzidos pela SME/Rio: *Núcleo Curricular Básico Multieducação* (1996), *Fascículo Multieducação temas em debate – Revendo percursos com os educadores* (2005), *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2010), *Planejamento na Educação Infantil – Cadernos Pedagógicos, volume I* (2011), *Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança* (2013a) e *A avaliação na educação*

*infantil (2013b)*<sup>1</sup>; b) Documentos produzidos pelo MEC: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) e *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (2012).

A educação infantil é parte integrante do sistema educacional brasileiro e é a primeira etapa da educação básica. Deve ser oferecida em: a) creche: para crianças até três anos; b) pré-escola: para crianças de quatro e cinco anos<sup>2</sup> (BRASIL, 1996). É uma etapa que vem se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras como dever do Estado e direito de todas as crianças. Kramer (2006, 2011) argumenta que 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 nas ações de movimentos sociais brasileiros há mais de vinte anos.

A meu ver, as políticas pensadas para a educação infantil na gestão Paes/Costin fazem parte do mesmo contexto de busca de melhoria do desempenho acadêmico que podemos encontrar no ensino fundamental. Neste texto, especificamente, não serão discutidas tais políticas de maneira minuciosa; apenas a criação e a utilização dos cadernos pedagógicos para a pré-escola. Defendo que tal material parte da premissa de que um maior investimento na questão da antecipação da alfabetização na pré-escola poderá significar uma escolarização posterior melhor sucedida para aqueles/as que frequentarem a educação infantil. Campos et alii (2011) argumentam que é possível identificar diferenças qualitativas no desempenho escolar de crianças que frequentaram uma pré-escola considerada de qualidade.

### **O contexto de surgimento dos cadernos pedagógicos para a pré-escola na rede municipal carioca**

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que em 2013 foi criado o documento “Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança”, que procura orientar o trabalho docente em relação aos cadernos pedagógicos.

<sup>2</sup> Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) previa a seguinte distribuição etária para a educação infantil: a) creches: crianças até três anos; b) pré-escola: crianças de quatro a seis anos. Essa distribuição etária foi alterada pela Lei 11.274/06, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Os cadernos pedagógicos são uma das iniciativas da gestão de Eduardo Paes como prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Em 2009, Eduardo Paes assumiu o primeiro mandato e foi reeleito em 2012. No final de 2016 encerrou o segundo mandato<sup>3</sup>. Inicialmente, nomeou como secretária municipal Claudia Costin, que foi ministra da Administração no governo Fernando Henrique Cardoso e gerente do Banco Mundial para a América Latina. 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, que atuou como consultora do Programa das Nações Unidas na área de Avaliação Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

A gestão Eduardo Paes/Claudia Costin instituiu, na rede, a partir de 2009, duas novas modalidades avaliativas: a Prova Rio e as Avaliações Bimestrais da Rede. A Prova Rio é uma avaliação anual para alunos/as de 3º, 4º, 7º e 8º anos, realizada através de testes de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática, que seguem o molde da Prova Brasil. O processo de preparação das crianças da rede para esta prova é feito através de exercícios e correções dos conteúdos que serão avaliados e da realização de exames simulados.

A Prova Rio gera o Ide-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio) e foi aplicada pela primeira vez em 2009, servindo de base para a premiação anual dos/as professores/as e funcionários/as da escola, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assumido pela rede para “melhorar” o ensino. As Avaliações Bimestrais da Rede se inserem nesse mesmo contexto. São testes de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, aplicados a todos os anos de escolaridade do ensino fundamental. Seus resultados compõem a nota média do/a aluno/a. Estas avaliações estão articuladas a dois outros instrumentos didáticos introduzidos pela mesma política: a) os **Descritores de Ensino**: listas bimestrais de habilidades e conteúdo para as Avaliações Bimestrais da Rede; b) os **Cadernos de Apoio Pedagógico**: apostilas bimestrais de exercícios para preparar os/as alunos/as para a Avaliação Bimestral da Rede. São um material estruturado, elaborado e distribuído pela

---

<sup>3</sup> Marcelo Crivella assumiu o cargo em janeiro de 2017. Ao longo do texto, farei referências à utilização dos cadernos no presente, embora tenha mudado o responsável pela administração da prefeitura. De fato, até o presente momento, o atual prefeito não efetivou nenhuma mudança em relação à utilização do material, apesar de já ter anunciado, de maneira incipiente, algumas mudanças sobre a educação pública da cidade.

SME/Rio para todos os anos de escolaridade do ensino fundamental e também para a pré-escola. Para a educação infantil, começaram a ser utilizados em toda a rede pública municipal carioca a partir de 2012 (OLIVEIRA, 2015) e não apresentam explicitamente o caráter preparatório que apresentam no ensino fundamental, uma vez que não há provas externas padronizadas para essa faixa etária.

Além destas avaliações, a SME/Rio ainda instituiu a prova Alfabetiza Rio, para verificar o desempenho dos/as alunos/as em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, para os/as alunos/as recém-egressos da educação infantil.

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, 2013c, p. 61). Neste sentido, torna-se evidente que as políticas implementadas na educação infantil também visavam influenciar o rendimento futuro do ensino fundamental.

Segundo dados oficiais do início de 2017, o atendimento que a rede municipal carioca proporciona à primeira infância é o seguinte: a) 518 unidades de educação infantil; b) 142.884 crianças na educação infantil: 59.776 na modalidade creche e 83.108 na modalidade pré-escola, atendidas em escolas, EDI e escolas com atendimento exclusivo à educação infantil<sup>4</sup>; c) 5.144 professores de educação infantil.

Os cadernos pedagógicos para a pré-escola são produzidos pela Gerência de Educação Infantil – GEI – da SME/Rio, impresso pela Ediouro Gráfica e Editora LTDA e está organizado da seguinte forma: a) *Almanaque de Férias*<sup>5</sup>, que as crianças recebem ao final do ano letivo para fazer suas atividades em casa, no período de férias; 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.

Ambos os cadernos possuem a mesma estrutura, com as seguintes atividades: calendário, letra inicial (nome e outras palavras), nome da criança e atividades voltadas à consciência fonológica. Há pouco espaço para que a criança utilize a escrita espontânea e para atividades orais. Privilegiam atividades mecânicas e repetitivas em relação à Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>. Acesso em 28/02/2017, às 01:00h.

<sup>5</sup> A versão de 2016 recebeu o nome “Tarefa de férias: cheguei ao 1º ano”.

conhecimento. Suas atividades estão direcionadas para a alfabetização, 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.

Ainda em relação aos cadernos pedagógicos para a pré-escola, é possível encontrar, no Almanaque de Férias, uma carta assinada pela Coordenadoria de Educação (CED), pela Gerência de Educação Infantil (GEI) e pela Gerência de Ensino Fundamental (GEF)<sup>6</sup> endereçada aos pais e responsáveis pelas crianças, em uma clara alusão à intenção do material, que é ajudar a transição entre a pré-escola e o 1º ano do ensino fundamental:

A Equipe de Gerência de Educação Infantil organizou este almanaque para que as crianças possam realizar uma série de atividades significativas durante o período em que estiverem de férias. As atividades servirão, tanto para relembrar as experiências realizadas durante a pré-escola, dando continuidade às mesmas, como também para apresentar novos desafios, **contribuindo para o reinício das aulas, quando as crianças ingressarão no primeiro ano do Ensino Fundamental.** (RIO DE JANEIRO, 2013/2014, p.3)

Em relação às atividades de escrita propostas nos três cadernos, embora haja a valorização da linguagem escrita, há pouco espaço para que a criança escreva espontaneamente. O documento *Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades da criança* (2013a) ressalta a importância de se promover atividades de escrita espontânea na pré-escola. Segundo o documento, tais atividades são ótimas oportunidades para que a criança possa expressar os conhecimentos que possui sobre a leitura e a escrita, e para que o/a professor/a possa fazer as intervenções adequadas e planeje novas atividades desafiadoras, além de promover situações em que os/as colegas de turma possam contribuir com as suas experiências para o percurso de cada criança. No entendimento deste documento, através da mediação do/a professor/a e das outras crianças, cada um/a pode ampliar a sua compreensão sobre a língua, em direção à escrita alfabética. A própria ideia de alcançar a escrita alfabética indica uma ótica reduzida da aprendizagem da escrita.

As atividades escritas propostas pelos cadernos são mecânicas, repetitivas e supervalorizam a memorização e o treinamento. Neste contexto, esvaziam o processo de alfabetização de sua dimensão discursiva, empobrecendo um processo que é complexo e potente – justamente por possuir inúmeras possibilidades e por perdurar ao longo de nossa existência.

---

<sup>6</sup> Divisões da SME/Rio.

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<sup>7</sup>, em 2012.

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:

É importante que as atividades do caderno estejam contextualizadas e que sejam parte de um planejamento mais abrangente que dê às crianças várias possibilidades de expandir sua aprendizagem e conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2013a, 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; b) em 2011, o caderno *Planejamento na Educação Infantil* e c) em 2013, o caderno *Avaliação na Educação Infantil*.

Pode-se dizer que, na gestão Paes/Costin, a preocupação com a questão alfabetização/pré-escola não foi inaugurada 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 CRE 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<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 14/03/2017, às 14h.

<sup>8</sup> O livro de alfabetização do Instituto Alfa e Beto foi objeto de uma polêmica em relação ao uso da palavra *chaninha*. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio (SEPE) decidiu denunciar a prefeitura ao Ministério Público, por considerar que a palavra era um jeito obsceno e grosseiro de se referir ao órgão sexual feminino. Para o referido instituto, que desenvolveu o kit vendido ao município, a

Entendo que há uma preocupação exacerbada com a alfabetização das crianças na pré-escola, preocupação diretamente atrelada aos resultados posteriores nas avaliações da própria rede e do governo federal. Defendo este posicionamento 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 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 oito anos e estão terminando os três anos destinados à alfabetização. O fato do Rio de Janeiro ter aderido ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – justifica tal contexto.

A educação pré-escolar carioca não está isolada do contexto nacional. Para entender um pouco melhor esse contexto, acessei os documentos oficiais do MEC, procurando elementos que me ajudassem a problematizar a concepção de avaliação que justifica a utilização dos cadernos pedagógicos nessa faixa etária. Nesse sentido, por entender que a própria rede possui uma história anterior a própria gestão de Eduardo Paes, fiz o mesmo com os documentos produzidos pela SME/Rio para a educação infantil, a fim de entender as próprias concepções que pretendiam balizar o trabalho pedagógico realizado na rede antes desse período.

### **O que os documentos do MEC e da SME/Rio dizem sobre a questão da avaliação da aprendizagem?**

Em relação aos documentos produzidos pelo MEC para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI<sup>9</sup>(1998) preconiza, na questão da avaliação, que os principais instrumentos que o/a professor/a de educação infantil dispõe para apoiar sua prática pedagógica são a observação e o registro<sup>10</sup>. Ainda de acordo com o documento, nesta etapa a avaliação precisa ser processual e ajudar a

---

alegação do uso da palavra seria o diminutivo é um regionalismo que significa chinelo (no Rio Grande do Sul). Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/chaninha-gera-polemica-em-escolas-do-rio-3031718>. Acesso em 06/06/2013, às 21: 30h.

<sup>9</sup> O material está organizado em três volumes<sup>9</sup>. Ainda no início do primeiro volume, na Carta do Ministro (Paulo Renato Souza) ao professor de educação infantil, podemos encontrar a informação de que o documento procura “buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, **da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas**” (BRASIL, 1998, p. 7).

<sup>10</sup> O caderno de avaliação produzido pela SME/Rio também valoriza tais instrumentos.

aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. Neste contexto, a avaliação é entendida como um conjunto de práticas que favorecem o processo de reflexão docente sobre as condições de aprendizagem oferecidas às crianças, para ajustar sua prática às necessidades infantis. Suas funções são orientar, acompanhar, regular e redirecionar o processo de aprendizagem como um todo. O principal objetivo da avaliação precisa ser a melhoria da ação educativa.

Ainda sobre a avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) preconizam que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, **sem objetivo de seleção, promoção ou classificação** (grifo meu), garantindo: a) a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; b) utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); c) a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); d) documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; e) a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Podemos perceber que o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) propõe, em seus três volumes, que a avaliação seja formativa, diagnóstica e que oriente a prática educativa do/a professor/a. “Não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (RCNEI v.2, p. 65). Por sua vez, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), também preconizam uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, que possa oferecer subsídios para o planejamento das práticas educativas.

O documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (2012) defende que o processo avaliativo terá como referência a noção de qualidade que baliza o processo educativo, pois “avaliação supõe julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento (BRASIL, 2012, p. 7). Explicando melhor, “a coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil é imprescindível” (Idem). No caso da educação infantil, defende-se a avaliação processual, não como uma atividade pontual. Neste sentido,



(...) as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica. (BRASIL, 2012, p.14).

Para o documento, as crianças precisam estar envolvidas nas avaliações das atividades e nos registros. Os registros não devem se restringir a avaliar apenas as ações das crianças, uma vez que o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis mais elevados. Também defende que a avaliação deve ter a criança como o seu próprio parâmetro e não compará-la com as demais crianças. Deve-se, também, identificar seus potenciais, interesses e necessidades, para ajudar o planejamento de atividades que estejam ajustadas ao momento que a criança está vivendo. Por fim, “a avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (BRASIL, 2012, p.15).

Em relação aos documentos produzidos pela SME/Rio, podemos encontrar, no *Núcleo Curricular Básico Multieducação* (1996), matriz curricular que orienta o trabalho pedagógico realizado na rede, desde 1996, a importância da proximidade entre professor/a e alunos/a ao sugerir ao/à educador/a que “aprenda a observar” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 31) e que entenda a importância de “dar a voz à criança” (Idem), que muito pode contribuir para a prática de avaliar coletivamente o dia-a-dia. O documento ressalta a necessidade de se registrar acontecimentos, conquistas e/ou mudanças no grupo, assim como dados significativos sobre o trabalho realizado, no Registro de Classe<sup>11</sup> ou no próprio caderno de planejamento.

Ainda sobre a importância do registro, o documento em questão sugere diferentes maneiras de organizá-lo: através de arquivo (planejamento e materiais referentes aos temas trabalhados, história de cada criança no espaço educativo e portfólios) e de relatórios, considerados “registros significativos” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 32), com o “compromisso com o processo educativo e (...) a colaboração do seu grupo, dos responsáveis e de outros educadores no processo avaliativo” (Idem), tendo o cuidado

<sup>11</sup> Documento em que professores e professoras da rede anotam a frequência, o planejamento e as informações consideradas relevantes sobre a aprendizagem dos/as alunos/as.

para que este relatório retrate o processo de aprendizagem da criança como “sujeito em desenvolvimento” (Idem) e seja compartilhado com a família, não apenas para oferecer informações, mas para construir um olhar mais global sobre a criança.

Segundo o documento<sup>12</sup>, a avaliação precisa ser entendida como “um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado momento de sua trajetória escolar” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 386). A fim de explicar este processo, é utilizado o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1998), a partir da premissa de que o papel do/a professor/a é de suma importância para mudar o conceito de avaliação: “de **retrospectiva** (o que o aluno realiza sozinho) para **prospectiva** (o que é capaz de fazer com ajuda do professor ou de um colega mais experiente)” (Idem).

Ainda dialogando com Vygotsky (1998), a proposta curricular afirma que não é possível avaliar os conhecimentos sem procurar entender os processos em que os mesmos foram construídos. Também afirma que é através da relação com o/a outro/a que a aprendizagem acontece. Neste contexto, a avaliação precisa ser contínua e possibilitar ao/a professor/a identificar e criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O documento também preconiza que a diversidade, como característica inerente aos seres humanos, precisa ser levada em consideração no ato de avaliar e que esta possibilita “observar a heterogeneidade dos processos de construção de conhecimentos, não seu produto final” (Idem). Ter o conceito de ZDP como balizador do processo de aprendizagem e ensino é necessário para respeitar a singularidade dos alunos, uma vez que entende que não há espaço para a homogeneização em uma sociedade como a atual, cuja principal característica é a pluralidade.

Para o Caderno Pedagógico Volume I – a Planejamento na Educação Infantil (2011), o planejamento só será bem-sucedido se forem realizadas avaliações constantes das ações de todos os envolvidos no ambiente educativo, pois este acompanhamento contribui para tomadas de decisão coerentes com a ação pedagógica. O caderno ressalta que a avaliação das ações dos educadores e o monitoramento dos avanços das crianças ajudam

---

<sup>12</sup> Podemos encontrar no final do documento, no capítulo 15, intitulado: *Elementos para Avaliar o Desempenho dos Alunos*, alguns postulados sobre a avaliação que deveria ser preconizada na rede. Sob meu ponto de vista, tal discussão acontece de forma aligeirada e superficial. Explicando melhor, o documento possui 408 páginas. Destas, apenas 5 páginas são destinadas para tratar de um assunto tão complexo e importante quanto a avaliação (385 – 389).

a “pensar com responsabilidade, criatividade e pertinência” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 17). Ainda destaca a importância do registro para acompanhar a *evolução* (grifo meu) de cada uma das crianças ao longo do ano. Encontramos também nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010), documento idealizado na primeira gestão Paes/Costin (cujo objetivo é direcionar o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica), que a importância do registro é ajudar a “elaborar, desenvolver e avaliar, com autonomia, seu projeto pedagógico” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9).

Em maio de 2013, a SME/Rio publicou um material específico para discutir a avaliação nesta etapa da educação básica, intitulado: *A avaliação na Educação Infantil*. De acordo com o documento:

O objetivo deste caderno é defender uma postura de avaliação que envolve uma observação cuidadosa de cada criança, que considere tanto as dimensões do desenvolvimento infantil, isto é, físico-motora, cognitiva, emocional, social, política e linguística, quanto às oportunidades disponibilizadas para elas no dia-a-dia da creche ou pré-escola. (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 3)

O documento defende uma prática de avaliação processual, investigativa e mediadora, nas creches e pré-escolas da rede, que acompanhe o processo de desenvolvimento infantil e ajude o/a professor/a a refletir sobre a sua prática pedagógica e mediar ações educativas que impulsionem este desenvolvimento.

Para o caderno de avaliação, o objetivo da educação infantil é garantir que se “promovam experiências importantes para potencializar o desenvolvimento infantil, o crescimento das crianças e a ampliação de sua inserção no mundo” (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 17). Neste sentido, a avaliação não pode se restringir a verificar a aprendizagem, o desenvolvimento e comportamento das crianças, mas também precisa ser utilizada para pensar as práticas pedagógicas e os contextos educativos. Porém, as avaliações das crianças devem estar centradas nos processos de desenvolvimento delas, individualmente e na inserção de cada uma no grupo.

### **Considerações finais**

Analisando os documentos produzidos pela SME/Rio e pelo MEC, percebo que ambos defendem uma concepção processual e dialógica de avaliação, que não é a mesma concepção defendida pelos cadernos pedagógicos, como tem sido discutido neste ensaio. Ou seja, a própria existência dos cadernos contraria a concepção de avaliação

presente nos documentos oficiais o que indica que as políticas implementadas nessa gestão desconsideram as demandas historicamente construídas na rede. Entendo que o confronto entre esses pressupostos de avaliação possibilita a denúncia de uma pré-escola construída sob a ótica de preparar a criança para as aprendizagens futuras. Tal denúncia pode possibilitar a utilização de instrumentos de avaliação preocupados em valorizar o processo de construção de conhecimentos pelas crianças e do seu papel educativo, não preparatório para o desempenho escolar futuro de crianças pré-escolares.

Neste sentido, considero ser necessária a reconstrução do significado da pré-escola e de suas práticas avaliativas, assim como defendem Esteban (1993) e Hoffman (1991). Um novo olhar que se fundamente em concepções plurais de criança, de desenvolvimento e dos caminhos percorridos por elas em suas aprendizagens. Esteban (1993) propõe outra possibilidade de avaliação, com a função de ser o indicador de caminhos a serem seguidos, a partir da reflexão docente sobre a sua própria prática, assim como ser utilizada para entender os caminhos percorridos pelas aprendizagens infantis. Através da avaliação, buscam-se entender os movimentos, as direções, os conhecimentos já consolidados e os que ainda estão se estruturando. Corroborando com essa lógica, Ceron & Junqueira Filho (2017) defendem a intencionalidade pedagógica do registro, que precisa oferecer a “possibilidade de conhecer e refletir sobre as características do trabalho cotidiano do professor e das produções das crianças” (CERON & JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 188), para “conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo” (CERON & JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 189).

Hoffmann (2009) nos alerta que não é tarefa fácil pensar a questão da avaliação na educação infantil: “desenvolver o tema avaliação em educação infantil parece-me uma das mais complexas tarefas a enfrentar” (2009, p. 7), principalmente se levarmos em conta que a avaliação evidencia a maneira como a instituição escolar lida com as crianças, que revela as expectativas de uma sociedade em relação a elas, de uma “infância de submissão e de espera do tempo de não ser mais criança” (HOFFMAN, 2009, p. 108).

O documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (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” (Freitas, 2007) da educação básica. 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 neste sentido estão direcionadas para avaliar a educação básica e não contemplam a educação infantil, argumenta que a lógica acaba sendo a mesma.

Porém, a preocupação com alfabetização contraria os próprios documentos da SME/Rio. O documento *Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores* (2005), um dos fascículos de atualização do *Núcleo Curricular Básico Multieducação* (1996), material este produzido pela SME/Rio, ressalta que o trabalho pedagógico realizado na educação infantil deve considerar o caráter processual da leitura e da escrita, **sem ter o objetivo e o compromisso de que a criança termine essa etapa lendo e escrevendo** (grifo meu). Nesta etapa, a criança precisa encontrar vários tipos de textos que possam lhe garantir “um lugar de **leitora**” – grifo no original (RIO DE JANEIRO, 2005, 18), despertando-lhe a curiosidade para a leitura e a escrita. É importante entender que a alfabetização faz parte de um processo maior de construção de significados, que acontece de diferentes maneiras em cada grupo social.

O documento ainda enfatiza que a forma mecânica de ler e escrever, muito valorizada na década de 20 do século passado, não garante a aprendizagem da linguagem escrita e que, por conta disto, a mesma precisa ser trabalhada de forma significativa com os/as alunos/as. A leitura não deve se restringir às possibilidades que a escrita oferece, mas sim abarcar as infinitas possibilidades de ler o mundo. Além disto, não se justifica um contexto de ensino em que a criança utiliza atividades mecânicas e repetitivas, pois parte-se da premissa de que ela possui conhecimentos sobre a escrita, mesmo antes de ser formalmente ensinada, pois está inserida na cultura letrada, sobretudo nos grandes centros urbanos e convive com a leitura e a escrita em seu cotidiano desde bem cedo.

No entendimento deste documento, uma das responsabilidades da educação infantil é ampliar a capacidade de comunicação, inclusive a da linguagem escrita, oferecendo o contato com diferentes tipos de texto e observando diferentes funções e características dos mesmos. Portanto, dentro dessa perspectiva, não cabe voltar a centralidade do trabalho pedagógico para a alfabetização e sim para o trabalho com as diferentes linguagens, sendo a brincadeira a linguagem privilegiada para os processos de aprendizagem e ensino.

Para Andrade (2011), **os resultados de exames de avaliações nacionais em relação à alfabetização podem mostrar que a criança aprendeu a ler, se a compreensão da leitura for restrita ao entendimento de que estar alfabetizado significa representar os sons por letras, destituído da compreensão/leitura do mundo** (grifo meu). A autora nos alerta para o fato de que é preciso trazer, constantemente, os sentidos sociais da língua, em práticas de ensino cujos modos de funcionamento da língua escrita estejam repletos de práticas sociais de leitura e produção de textos. Considera um equívoco didático superdimensionar a representação escrita da letra, “sem articulá-la à oralidade, à oralização (da escrita) e aos usos familiares da letra” (ANDRADE, 2011, p. 198).

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane & CORSO, Luciana Vellinho (orgs). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?* In: ZACCUR, Edwiges (org). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

BRASIL. 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.

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

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.

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

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

BRASIL. 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.

CAMPOS, Maria Malta et alii. *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.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola?* In: *Revisitando a pré-escola*. GARCIA, Regina Leite (org). São Paulo: Cortez, 1993.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola?* In: *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola; um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006

KRAMER, Sonia. *Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas*. In: *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia. (orgs). Campinas: Papirus, 2011.

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.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo Curricular Básico Multieducação*. Rio de Janeiro, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Fascículo Multieducação temas em debate – Revendo percursos com os educadores*. Rio de Janeiro, 2005.

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Planejamento na Educação Infantil – Cadernos Pedagógicos volume I*. Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações ao professor de pré-escola I e II: cadernos de atividades para a criança*. Rio de Janeiro, 2013a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *A avaliação na educação infantil*. Rio de Janeiro, 2013b.

RIO DE JANEIRO. *Plano estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro para 2013-2016*. Rio de Janeiro, 2013c.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Almanaque de Férias – Pré-escola II*. Rio de Janeiro, 2013 –2014.