

## AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### EXTERNAL EVALUATIONS: ELEMENTARY SCHOOL'S IMPACT IN THE PRACTICES OF CHILD EDUCATION

Ana Paula Lima da Silva<sup>68</sup>

Anelise Monteiro do Nascimento<sup>69</sup>

#### Resumo

Neste artigo tratamos dos impactos da *Avaliação Diagnóstica*, realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas práticas da Educação Infantil, dentro do contexto das políticas de avaliação externa do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O referencial analítico é o Ciclo de Políticas (Ball, 2006). O artigo está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta considerações sobre avaliações externas. A segunda destaca aspectos da Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro. A terceira traça um paralelo entre os Cadernos de Atividades e a Avaliação Diagnóstica desse município. Por fim, a quarta traz algumas conclusões que indicam que os *Cadernos de Atividade* apresentam conteúdos idênticos aos da *Avaliação Diagnóstica* colocando os objetivos da Educação Infantil em risco.

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

#### Abstract

This current work deals with the impact of the Diagnostic Evaluation - performed in the process of insertion of Elementary School - in the practices of Child Education, in the context of the policies of external evaluation of the Municipal System of Teaching in Rio de Janeiro. The analytical framework is the Policy Cycle (Ball, 2006). This article is divided into four parts. The first section presents considerations of external evaluations. The second emphasizes aspects of the Educational Evaluation of the city of Rio de Janeiro. The third draws a parallel between the Activities' Notebook and the Diagnostic Evaluation in this city. Lastly, the fourth brings some conclusions which indicate that the Activity's Notebooks present identical contents to the Diagnostic Evaluation, putting the Child Education's goals into a risk situation.

**Keywords:** External Evaluation. Child Education. Pedagogical Practices.

---

<sup>68</sup> SME/RJ. Tem experiência na área da educação desde 2004 quando iniciou a carreira profissional como Merendeira efetiva na prefeitura Municipal de Seropédica; de 2006 à 2011 atuou como Auxiliar de Creche na Prefeitura Municipal de Mesquita. Atualmente exerce a função de professora de Educação Infantil e Professora Articuladora no município do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc/UFRRJ e é membro do Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos (GRUPIs) UFRRJ. Possui graduação em Pedagogia pela UFRRJ. [anaufrrj@hotmail.com](mailto:anaufrrj@hotmail.com)

<sup>69</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc. Coordenadora do Curso de Especialização "Docência na Educação Infantil" MEC/UFRRJ. Possui doutorado em Educação (Puc/Rio, 2013) com período sanduíche em Université Paris Descartes - Paris V (2011), Mestrado em Educação pela - PUC - Rio (2004), Especialização em Educação Infantil pela PUC/Rio (2000) e Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1999). [anelise.ufrrj@yahoo.com.br](mailto:anelise.ufrrj@yahoo.com.br)

## Introdução

Este artigo apresenta o recorte de um projeto de pesquisa de Mestrado que teve como objetivo investigar os impactos da *Avaliação Diagnóstica*, realizada com as crianças nas primeiras semanas do primeiro ano do Ensino Fundamental, incidindo sobre as práticas da Educação Infantil, dentro do contexto das políticas de avaliações externas do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O tema surge a partir das tensões existentes entre avaliações externas e avaliações de aprendizagem que ganham variados contornos nas esferas micro-estruturais, produzindo controle sobre a atuação dos profissionais da educação e alterando as práticas da Educação Infantil.

Para identificar as possíveis articulações entre as avaliações externas, o cotidiano escolar e as práticas docentes, foi selecionada uma Unidade de Educação Infantil<sup>70</sup> da Rede do Rio de Janeiro para a realização de observações e entrevistas. As entrevistas (Kramer, 2005) envolveram três professoras: duas professoras da Pré-escola da Unidade na qual foi realizada a observação e, uma professora da escola vizinha, que recebe as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além dessas estratégias de coleta de dados, houve a análise dos documentos (Ludke, André, 1986) orientadores das práticas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, com destaque para os *Cadernos de Atividades*<sup>71</sup> e da *Avaliação Diagnóstica*<sup>72</sup>. O objetivo das observações e das entrevistas foi ver como as políticas de avaliação propostas pela Rede de Educação do Rio de Janeiro são (re)significadas na prática. A análise dos documentos revelou que algumas atividades presentes nos *Cadernos de Atividades* que são utilizados na Educação Infantil, são semelhantes às questões que compõem a *Avaliação Diagnóstica*, o que demonstra o direcionamento das atividades da Pré-Escola para a aquisição de conteúdos que serão posteriormente testados no Ensino Fundamental, prática que coloca em risco os objetivos dessa etapa da Educação Básica.

A escolha desse campo e das professoras leva em consideração a perspectiva benjaminiana de que é possível nos aproximarmos de “uma época determinada do curso homogêneo da história” (BENJAMIN, 1994, p. 231) a partir da ideia de mônada (BENJAMIN 2000). A história não é um acontecimento linear, mas um tempo saturado de “agoras”. Do nosso ponto de vista, a concepção de mônadas permitem uma outra forma de pensar a pesquisa, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento, assumindo esse encontro com os sujeitos da pesquisa como partes-todo, pequenos fragmentos de histórias que juntos exibem a capacidade de contar sobre um

---

<sup>70</sup> A escolha da unidade de educação infantil se deu pelo fato da pesquisadora trabalhar no local.

<sup>71</sup> Material produzido e distribuídos pela Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro (GEI/RJ) - utilizados por crianças da Pré-Escola I – II.

<sup>72</sup> Elaborada pela Secretaria de Educação e aplicada na inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda nas primeiras semanas de aula.

todo e, na mesma medida, que esse todo também possa ser contado por um de seus fragmentos.

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de março de 2017 e abril de 2018. O registro foi realizado através de notas em caderno de campo e fotografias de atividades. As professoras que aceitaram participar da pesquisa trabalham em horário integral e atendem quatro, das seis turmas de Pré-Escola da escola exclusiva de Educação Infantil escolhida para a pesquisa. Os nomes das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios.

Optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball (2006) como referencial para analisar as políticas de avaliação educacional da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. O Ciclo envolve cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Ou seja, como dito, é um ciclo contínuo composto por facetas que envolvem a política como texto e a política como discurso. Entende-se que a formação do discurso passa pela interpretação ativa daqueles que atuam no campo da prática. Por isso nossa escolha tanto pela análise dos documentos, como pelo encontro com os sujeitos. Ball (2006) destaca que as políticas podem ser consideradas como algo “feito para as pessoas”, mas, sua efetivação depende da inclusão das pessoas nas políticas. Nessa vertente, as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas estes que precisam ser resolvidos nos contextos locais. Conhecer as soluções, os desafios e os enredos da política nos contextos locais foi o foco desta pesquisa.

O tema da avaliação externa e seu impacto sobre as práticas da Educação Infantil será abordado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos algumas considerações sobre o tema das avaliações externas. Na segunda seção tratamos do tema da avaliação na rede de educação do município de Rio de Janeiro. Na terceira seção discutimos os impactos dos *Cadernos de Atividades* e da *Avaliação Diagnóstica* sobre as práticas da Educação Infantil. Por fim, na quarta seção trazemos algumas considerações finais.

### **Avaliação externa: um risco para os direitos das crianças da Educação Infantil?**

Desde a década de 1990 o sistema de avaliação em larga escala é aplicado no Brasil. No ano inicial dessa década foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia nas séries finais do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando vários aspectos socioeconômicos, a cada dois anos. Essa avaliação em sua origem era amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas

participavam da prova, a adesão ainda hoje é voluntária. Para Bonamino e Souza (2012), o SAEB “configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da Educação Básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 376). Embora reconheça o SAEB como uma avaliação adequada, a autora destaca que a elaboração de testes em larga escala leva à “definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização”. Esse é o ponto central do debate que propomos neste artigo ao discutir os impactos da avaliação externa - *Avaliação Diagnóstica* realizada no início do Ensino Fundamental - sobre as práticas da Educação Infantil da Rede de Ensino do Rio de Janeiro. Diferente do SAEB, o caráter da *Avaliação Diagnóstica* não é amostral, propõe um mapeamento dos conteúdos que as crianças possuem antes de entrar no ciclo de escolarização; indicando que o que está sendo avaliado não é a primeira série do Ensino Fundamental, mas o segmento anterior, no SAEB essa verificação é no final do ciclo. Bonamino e Souza (2012, p. 377) consideram que, por ser de base amostral, o SAEB apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar. Como veremos ao longo do texto, não podemos dizer o mesmo da inclusão da *Avaliação Diagnóstica* na Rede de Educação do município do Rio de Janeiro. Um diálogo entre o SAEB e a *Avaliação Diagnóstica* se justifica por ser o SAEB o primeiro exame em larga escala nacional; e porque sua característica amostral evidencia que originalmente o foco da avaliação em larga escala no Brasil foi a perspectiva diagnóstica. Perspectiva que também está presente no texto de apresentação da *Avaliação Diagnóstica*, endereçada aos professores que realizarão sua aplicação, mas que não se sustenta no seu conteúdo.

Professor(a)

Este é um momento importante para a escola, para os alunos e, principalmente, para você. Trata-se de um momento privilegiado, cujos objetivos são a avaliação diagnóstica do processo de alfabetização no 1º Ano e o planejamento do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem de todos os alunos no tempo esperado

(SME, 2018, in <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=4693>).

Embora o objetivo se mostre como um diagnóstico que visa o planejamento do trabalho pedagógico do primeiro ano, a análise do documento, como mostraremos ao longo do artigo, demonstra que a *Avaliação Diagnóstica* evidencia a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, no que se refere a conteúdos relacionados à aquisição da leitura e escrita, conteúdos que não coadunam com o objetivo dessa etapa da Educação Básica previsto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96. Dessa forma, a *Avaliação Diagnóstica*, é uma avaliação externa da aprendizagem das crianças da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, se distanciando da proposta de avaliação em larga escala introduzida no Brasil através do SAEB. Mas, qual é o processo que tira o foco das avaliações em larga escala da perspectiva diagnóstica e coloca no desempenho dos

alunos, dos professores e da escola, medido através do que hoje se denomina avaliação externa?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras e o processo de avaliação do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças não tem como objetivo a promoção, classificação ou seleção das crianças para a etapa posterior. E o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve respeitar as especificidades etárias, sem que haja a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Dessa forma é inconcebível a ideia de avaliar as crianças da Educação Infantil com uma avaliação externa com um conhecimento fragmentado e descontextualizado.

Bonamino e Souza (2012) apresentam três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil e que coexistem nas redes de ensino com consequências diferenciadas para o currículo escolar. A primeira geração tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação numa perspectiva diagnóstica, como por exemplo: o SAEB; já a avaliação de segunda geração, além da divulgação pública, faz a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais, mas simbólicas, como a divulgação dos resultados, é o caso da Prova Brasil; a terceira geração tem como característica a entrega de prêmios atrelados aos bons resultados dos alunos ou sanções, caso as metas não sejam alcançadas. Essas seriam as avaliações estaduais e outras que deixam de lado a finalidade diagnóstica da avaliação e passam a focar nas políticas de responsabilização, seja dos professores ou dos gestores, pelo mau desempenho dos estudantes nas avaliações externas, e as bonificações para os que alcançam as metas, como se o sucesso escolar dependesse apenas de um fator. No Rio de Janeiro a política avaliativa assume essa terceira geração.

A preocupação em se ampliar os indicadores educacionais com um sistema avaliativo mais abrangente é revelada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para substituir o SAEB, em maio de 2016 foi instituído<sup>73</sup> o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), vinculado ao Sistema Nacional de Educação e não mais ao MEC, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas a ser fonte de informação para a avaliação da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, incorporando, além da ANEB, ANRESC e da ANA, já presentes no SAEB, a Provinha Brasil e a Avaliação da Educação Infantil - ANEI.

Uma avaliação da Educação Infantil entra na agenda das políticas educacionais através da Meta 1 do PNE (2014-2024), que prevê a implantação da Avaliação da Educação Infantil (ANEI), a ser realizada a cada dois anos, com base nos Parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros

---

<sup>73</sup> A portaria nº 369, de 05 de maio de 2016 Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

indicadores (BRASIL, 2014). No entanto, foi revogada<sup>74</sup> poucos meses após a sua criação sob a alegação de que tal avaliação deveria se pautar pelas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estava em processo de elaboração. Como agora a BNCC já está aprovada em sua terceira versão, a discussão acerca da ANEI foi retomada, o que causa muitos questionamentos, que reforçam a importância de pesquisas como esta.

Uma avaliação da Educação Infantil centrada em conteúdos adquiridos nessa etapa educacional entrou em voga no ano de 2010, apenas na cidade do Rio de Janeiro, através da adoção do ASQ3 - *Ages and Stages Questionnaires* –, um questionário de Avaliação padrão, para medir o desenvolvimento dos alunos de 0 a 5 anos, desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997. O propósito do ASQ3 era avaliar individualmente as crianças da Educação Infantil, em cinco domínios: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social.

Avaliações como essa resultam em um processo de classificação das crianças associado às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado.

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

Nos anos seguintes a 2012, o ASQ3 não foi mais aplicado na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, permanecendo como orientação para a avaliação das crianças da Educação Infantil: a observação, o registro e o acompanhamento conforme preconiza a LDB 9394/96.

---

<sup>74</sup> A portaria nº 369 de 05 de maio de 2016 foi revogada em 25 de agosto pela portaria 981/16.

## As políticas de avaliação na rede de educação do município de Rio de Janeiro

No ano de 2003, foi publicado o documento: *MULTIEDUCAÇÃO Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com educadores*. No que se refere à avaliação, apresenta algumas indagações, das quais destacamos: *Para que se avalia? Quem avalia? O que se avalia? E como se avalia?* Destaca, ainda, a observação sensível como inerente ao processo de avaliação, enfatizando a importância do registro dos processos vividos pelas crianças (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 07).

O ano de 2009 pode ser considerado como um marco no que se refere às políticas de avaliação do sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Foi nesse período que os profissionais da Educação desse município passaram a receber premiações, como o 14º salário, de acordo com o desempenho da instituição no IDEB, marcando a perspectiva que as avaliações externas teriam no município. Bonamino e Souza (2012) destacam que essa estratégia tem como foco a responsabilização dos professores e gestores, atrelando prêmios ou sanções, dependendo da performance dos alunos nos exames externos.

Em 2009, embora não tivesse sido definido um sistema de avaliação próprio para a Educação Infantil, outras avaliações foram implementados na Rede, instaurando uma cultura de valorização dos resultados e da competição entre as instituições, que desemboca na política da *Avaliação Diagnóstica* existente no início do Ensino Fundamental, objeto do nosso estudo. Entre os mecanismos de avaliação municipal estão: (1) *Provas bimestrais* (2) *Prova Rio*<sup>75</sup>, (3) *Alfabetiza Rio*<sup>76</sup>, (4) *IDERio*<sup>77</sup>, (5) *Prêmio Anual de Desempenho*<sup>78</sup>, (6) *Prêmio anual de qualidade*, este concedido aos servidores lotados e efetivos nas unidades exclusivas de escolas de educação especial e de Educação Infantil. A premiação envolve um aumento de no máximo 100% (cem por cento) da remuneração mensal individual do servidor, tem como base o valor pago ao servidor no mês de outubro do ano anterior ao do pagamento da premiação.

Consideramos que tais avaliações são um instrumento de controle e perguntamos: será que elas realmente servem à ampliação de políticas para o desenvolvimento da Rede? Ou, políticas que têm como base o sistema meritocrático estimulam a competição entre as unidades escolares em detrimento da cooperação? Como entender essa política como texto e como discurso considerando as desigualdades existentes entre instituições dentro da mesma Rede? Não consideramos a bonificação como sinônimo de valorização profissional, e sim como desconfiguração do trabalho coletivo e incentivo da cultura competitiva entre os pares. Outro aspecto que merece destaque é que, nesse cenário, até

---

<sup>75</sup> Avaliação anual externa com testes de português e matemática, aplicados aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos, seguindo a mesma metodologia da Prova Brasil.

<sup>76</sup> Um programa de ciclo longo, aplicado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a alfabetização dos alunos do 1º ciclo – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental;

<sup>77</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDERio), composto pela nota da Prova Rio e pelo índice de frequência e evasão das unidades escolares.

<sup>78</sup> Concedido aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que atingirem as metas no IDEB e no IDERio.

as avaliações bimestrais passaram a ser externas. Nessa perspectiva, é preciso cumprir as metas para alcançar os resultados, como se o processo de ensino- aprendizagem fosse uma linha de produção. Como os professores se sentem dentro dessa engrenagem?

No que concerne à Educação Infantil, depois da extinção dos ASQ3 - *Ages and Stage Questionnaires*, e na impossibilidade de adoção de um sistema que avalie as crianças até cinco anos de idade por padrões externos, o investimento da Rede de Educação do Rio de Janeiro foi na criação e divulgação dos *Cadernos de Atividades*. Esse é um material voltado para as turmas de Pré-escola que apresenta conteúdo preparatório para a realização da *Avaliação Diagnóstica*, que é aplicada nos primeiros dias de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações externas significam um risco para os direitos das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois podem diminuir ou tornar inexistente o tempo para as interações e para as brincadeiras, limitar o espaço de criação e de imaginação das crianças, passando a serem apenas reprodutoras de um conteúdo transmitido e que foi estabelecido à priori. A imaginação criadora e o conhecimento construído a partir das interações e brincadeiras passa a ocupar um lugar subalterno e desqualificado.

É sobre a existência dessa estratégia velada de inclusão de conteúdos que visem exclusivamente preparar as crianças para o Ensino Fundamental na Educação Infantil que trata o tópico a seguir.

### ***Avaliação Diagnóstica, Cadernos de Atividades e os impactos nas práticas da Educação Infantil***

O *Caderno de Atividades* da Educação Infantil, como uma política curricular, entra no cenário municipal em 2012, logo depois que as escolas públicas do Rio de Janeiro aderiram ao PNAIC<sup>79</sup>. Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME), os coordenadores das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), os diretores de todas as escolas e os professores alfabetizadores assinaram o Pacto Carioca pela Alfabetização<sup>80</sup>, com três metas a serem cumpridas: (i) Toda criança da Educação Infantil imersa em ambiente letrado e iniciando seu processo de alfabetização; (ii) Toda criança capaz de ler e escrever textos adequados à sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental; (iii) Toda criança com a alfabetização consolidada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Foi nessa conjuntura que os *Cadernos de Atividades* foram inseridos nas turmas de Pré-escola do município do Rio de Janeiro. Como coautora do *Caderno de Atividades*,

---

<sup>79</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação, lançado em 2012, que estabelece os 8 anos de idade, correspondente ao 3º ano do ensino fundamental, como o limite para que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas.

<sup>80</sup> Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>. Acesso em 20 de Abril de 2018.

Oliveira (2015, p. 17) relata que ocorrem “muitas disputas acerca da seleção/exclusão de atividades que comporão o caderno, fruto de embates suscitados pelas diferentes concepções de alfabetização e a forma como esta deve acontecer na educação infantil”. Reconhece, entretanto, que trilhar esse caminho pode contribuir para reafirmar as desigualdades sociais ao invés de superá-las. A autora analisa as apropriações e o uso, por parte de professores, do *Caderno de Atividades* como uma política curricular direcionada à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2015, p.19). Para além das questões acerca da utilização do *Caderno de Atividades* pelos professores, essa pesquisa pretendeu investigar a relação entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica* para refletir sobre os impactos das avaliações externas do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil. A pergunta que guiou a análise foi: os conteúdos do *Caderno de Atividades* evidenciam o caráter preparatório da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental?

### **O *Caderno de Atividades*: do aluno ou da criança?**

À luz dos documentos oficiais do município do Rio de Janeiro (i)Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010), (ii)Caderno de Planejamento da Educação Infantil (2011) e (iii) Orientações ao Professor da Pré-Escola I e II (2013), as unidades escolares devem construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com indispensável participação da comunidade escolar em sua elaboração, desenvolvimento e avaliação. Esses documentos que servem de base para a elaboração do PPP propõem que as práticas devem ser desenvolvidas através de Projetos a serem realizados pelas turmas e que sistematizem os interesses das crianças e guiem suas aprendizagens. Que espaços ocupam os Projetos e o *Caderno de Atividades* na prática? Como convivem essas duas orientações? Qual é o conteúdo do *Caderno de Atividade*? A que se propõe? Como os sujeitos (re) significam essas propostas na prática?

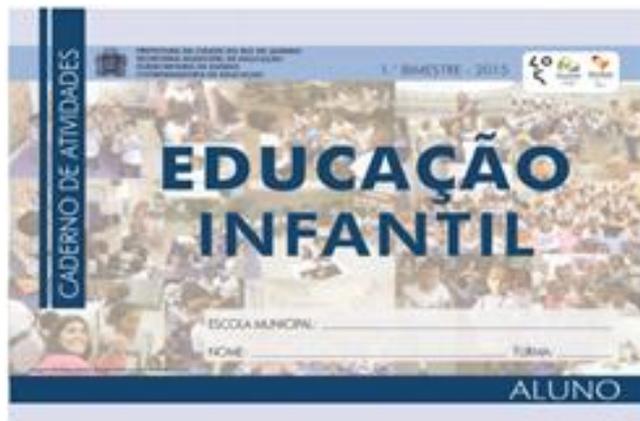
Os professores falam sobre a existência dessas duas orientações e as contradições que elas apresentam para o trabalho pedagógico:

“Desde o início há uma contradição. Eles (os gestores da SME) precisam chegar a um acordo. Querem que o professor faça ou não faça? O professor começa com um método, daqui a pouco não é mais assim e a criança percebe que a professora está perdida e também fica confusa” (Professora Clara).

“Esse Caderno saiu em 2012, já estamos em 2017. Tudo que contém é para uma criança que está iniciando a alfabetização lá no primeiro ano, mas já estão exigindo desde a Pré-Escola. Então é a antecipação da escolarização” (Professora Ana).

Antes mesmo de folhear o *Caderno de Atividades*, composto por 40 páginas coloridas, a capa chama a atenção pelo fato de indicar como seu destinatário o “aluno”, mesmo que as políticas para essa faixa-etária os nomeiem como crianças.

Figura 1: Capa do Caderno de Atividades da Educação Infantil



Fonte: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net). Acesso em 20 de março de 2017.

Esse fato pode ser um indicativo da concepção de infância como um tempo preparatório para o Ensino Fundamental que cerca essa proposta. São esses dois aspectos que marcam o início da nossa análise: o objetivo da Educação Infantil implícito na proposta e sua concepção de infância: a criança como um vir a ser. Louzada (2017), ao analisar o *Caderno de Atividades - Educação Infantil*, defende que esse material estruturado é utilizado para direcionar a prática docente em relação à alfabetização. Segundo a autora, as atividades são direcionadas para a aquisição do código escrito e “intencionam oferecer a sistematização de um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, com diferentes gêneros textuais e atividades a partir da consciência fonológica” (p.20). A autora aponta ainda que a concepção de avaliação exposta no material é seletiva e excludente, questionando a concepção mecânica, treinadora e repetitiva que embasam os *Cadernos de Atividades*, e ainda afirma que a mesma lógica de ensino e aprendizagem presente nas avaliações externas pode ser encontrada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil (LOUZADA, 2017, p.20). O paralelo, posto neste artigo, entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*, evidencia a sutileza com que o *Caderno de atividades* foi elaborado e suas estratégias para encaminhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, no sentido de preparar as crianças da Pré-Escola para um melhor desempenho na avaliação externa no início do Ensino Fundamental.

Os professores também reconhecem a relação entre o *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*:

Os Cadernos Pedagógicos (a professora está se referindo ao *Caderno de Atividades*) ainda não chegaram. Eu tive acesso ao do ano passado, e me pareceu que os Cadernos Pedagógicos estão de acordo com a Avaliação

Diagnóstica, porém esses cadernos não chegaram. No ano passado também chegou depois que nós já tínhamos iniciado o nosso projeto (...), para trabalhar a Avaliação Diagnóstica os Cadernos Pedagógicos precisam chegar ou, no mínimo, precisamos ter acesso a essa Avaliação Diagnóstica para trabalhar em sala de aula (Professora Ana, transcrição da entrevista, 20 de março de 2017)

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

As professoras consideram que a utilização do *Caderno de Atividades* na Pré-Escola dá a base para que a criança, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, tenha um bom desempenho na *Avaliação Diagnóstica* e condicionam esse “bom resultado” ao uso desse material estruturado, mas esbarram em um problema, o atraso na chegada do material. Fica evidente também que o Caderno de atividades é conteúdo a ser *trabalhado em sala de aula*, implicando uma relação transmissiva com o conhecimento na Educação Infantil.

Durante a observação, foi possível perceber a interferência do *Caderno de Atividades* sobre os Projetos das turmas. Em um dos projetos desenvolvidos ao longo das observações, o projeto *Cabe na Mala*, a professora dividia o planejamento entre as atividades do Projeto e as atividades do *Caderno de Atividades*, justificando a necessidade de prepará-las para a Avaliação Diagnóstica. Geralmente, as professoras reservavam tempos específicos para realizarem as atividades propostas nos Cadernos de Atividades, mesmo que não tivesse nenhuma relação com os projetos que estavam sendo realizados, ainda que a atividade não fizesse sentido para a criança. Além disso, demonstravam preocupação com os conteúdos que seriam aferidos na Avaliação Diagnóstica como se fossem pertinentes à Educação Infantil.

### **Avaliação Diagnóstica: Onde a bomba explode?**

Foi através da entrevista com a Carla, professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, que recebe as crianças egressas da Pré-Escola, que ficou evidente que a Avaliação Diagnóstica ocupa grande dimensão para os profissionais dos dois segmentos. A professora relatou que considera o instrumento muito extenso para crianças egressas da Pré-Escola e que é um grande desafio aplicá-la nas primeiras semanas de aula. Mesmo percebendo esse desafio, a professora considera que a Avaliação Diagnóstica é muito importante para verificar o que a criança sabe e o que ela não sabe. Nesse sentido, a criança deveria ter conhecimento de determinados conteúdos ao ingressar no primeiro do Ensino Fundamental. Será que uma avaliação diagnóstica nos primeiros dias de aula daria

conta da complexidade dessas infâncias? O risco seria a estigmatização das crianças e a classificação entre o grupo dos que sabem e o grupo dos não sabem.

O instrumento de Avaliação Diagnóstica do 1º ano é organizado em 14 atividades que atendem à Matriz de Referência definida pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. Junto a cada atividade seguem todas as orientações para o professor aplicador que, preferencialmente, deve ser o professor regente da turma. As atividades de 1 a 10 referem-se às habilidades de leitura e as atividades de 11 a 14 às de escrita. Os resultados apurados na Avaliação Diagnóstica devem ser digitados no Sistema de Desempenho Escolar -DESESC<sup>81</sup>. Em cada questão da avaliação encontramos os critérios para a atribuição dos níveis de 1 a 3, sendo que à atividade que a criança não conseguir realizar deve ser atribuído o nível 1. Segundo as orientações destinadas ao professor do primeiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos da Avaliação Diagnóstica<sup>82</sup> são:

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

Vamos colocar em evidência neste debate a recomendação de que o professor ao preencher o documento sinalize se a criança fez a Educação Infantil na Rede ou se fez fora da rede de ensino do Rio de Janeiro. Qual é o propósito dessa pergunta? Um dos professores tece o seguinte comentário sobre essa questão em um encontro de equipe: “quando a criança chegar lá na escola de Ensino Fundamental, vão logo querer saber de onde veio...” (Caderno de campo, 29 março de 2017).

A indicação do local onde fizeram a Educação Infantil torna possível o comparativo entre os alunos de dentro e de fora da Rede e evidencia as instituições que aderiram ao *Caderno de Atividades* e as que não utilizaram esse material. A identificação da origem da criança causa preocupação nos professores da Pré-Escola e influencia o planejamento das suas práticas pedagógicas para as turmas de Pré-Escola.

---

<sup>81</sup> Sistema de Desempenho Escolar - DESESC - Foi idealizado para substituir as planilhas de lançamento dos resultados das Provas Bimestrais.

<sup>82</sup> Orientações ao professor Avaliação Diagnóstica 2015. Disponível em: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net). Acesso em 10 de fevereiro de 18.

Voltando à entrevista com a professora Carla do primeiro ano do Ensino Fundamental, ela evidencia uma distinção entre as crianças vindas da rede pública, para ela:

Muitas crianças que vinham da Pré-Escola do município chegavam sem reconhecer as letras do alfabeto, não sabiam nem pegar no lápis, muito menos escrever palavras e textos. Diferente do que acontecia com as crianças que eram egressas da rede particular, que já chegavam reconhecendo todo o alfabeto, escrevendo o nome completo, algumas palavras simples e até algumas frases, então a gente percebia esse contraste (...). A gente via assim uma grande defasagem da Educação Infantil para o primeiro ano. Na Educação Infantil não há cobranças, e quando as crianças chegam ao primeiro ano a bomba explode (Transcrição da entrevista, 05 de dezembro de 2017).

Já a professora Ana da Pré-Escola, explicou que

Se a Avaliação Diagnóstica fosse apenas para diagnosticar, e os professores do primeiro ano tivessem o esclarecimento do trabalho que é feito na Educação Infantil, não teria nenhum problema (Transcrição da entrevista, 20 de março de 2017).

Essas falas são os reflexos das contradições existentes nos documentos oficiais orientadores do trabalho com a Educação Infantil da Rede e do país, e mesmo do desconhecimento de seus textos. Na falta de uma diretriz, as políticas se tornam discursos desarticulados que tiram o foco do objetivo da Educação Infantil e colocam para essas pessoas um problema: atender à demanda de outro segmento, o Ensino Fundamental, ou não. As preocupações, evidenciadas nas vozes das professoras que mostramos até aqui, parecem centrar-se apenas no que a outra professora poderá pensar sobre o trabalho que elas desenvolveram com as crianças e não no que as crianças estão aprendendo quando o trabalho é desenvolvido tendo como referência seus interesses. Através da história da Educação Infantil (KUHLMANN Jr., 2011; KRAMER, 2009), podemos perceber que a concepção para a prontidão, para a preparação, não é algo recente e não é somente porque o atendimento às crianças de 4 e 5 anos passou a ser obrigatório. No entanto, é uma concepção impulsionada e ratificada pelas avaliações como medida de desempenho, materializada pelos *Cadernos de Atividades* e pela *Avaliação Diagnóstica*, padronizada para toda a rede de ensino do município do Rio de Janeiro, desconsiderando a grande diversidade regional e socioeconômica. Precisamos problematizar essa concepção de avaliação, que trata o conhecimento de forma homogênea, uma vez que não acreditamos que essa política, da forma como está formulada, venha garantir a qualidade do processo de ensino, nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental. Como afirmam Esteban e Louzada,

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

Segundo as autoras, as atividades dispostas no *Caderno de Atividades* apresentam uma concepção mecanicista de alfabetização, com vistas a treinar as crianças para a etapa posterior e consideram que essa concepção está relacionada com as avaliações em larga escala que “uniformizam, medem, classificam e abrem espaço para o sancionamento dos sujeitos” (ESTEBAN; LOUZADA, 2014, p. 201).

Num encontro de formação entre professores do primeiro ano e Professores Articuladores (Educação Infantil) para apresentação da Avaliação Diagnóstica, os professores foram orientados a conhecerem as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa para a leitura e a escrita e a Matemática. Neste artigo, destacaremos as habilidades de leitura e escrita que estão relacionadas com os “conteúdos” presentes tanto no *Caderno de Atividades* quanto na *Avaliação Diagnóstica*.

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

#### RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

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

#### COMPREENSÃO;

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

#### VOCABULÁRIO

- Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra ao seu vocabulário. Escrever palavras espontaneamente ou por ditado.
- Escrever o primeiro nome e pelo menos um sobrenome sem copiar.
- Escrever obedecendo à direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

- Escrever o nome da professora, de colegas, de familiares.
- Escrever palavras já conhecidas.
- Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, conto, relato, combinados, receita, cartaz) para a professora (escriba) prestando atenção à direção da escrita, à escrita das sílabas, à pontuação, ao uso de maiúsculas e de margens.

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

Essas habilidades são aferidas na *Avaliação Diagnóstica* e essa perspectiva, como podemos ver, pressupõe que “todos/as percorrem os mesmos caminhos de aprendizagem e se desenvolvem da mesma forma e no mesmo período, estabelecido a partir de um padrão etário de desenvolvimento e aprendizagem” (LOUZADA, 2017, p. 112). Essa questão se soma ao caráter preparatório do Caderno de Atividade, que fica mais evidente quando traçamos um paralelo entre as atividades do *Caderno de Atividades* e a *Avaliação Diagnóstica*, conforme passamos a apresentar.

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

Figura 1: Caderno de atividades Pré-Escola II - 2015

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

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

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

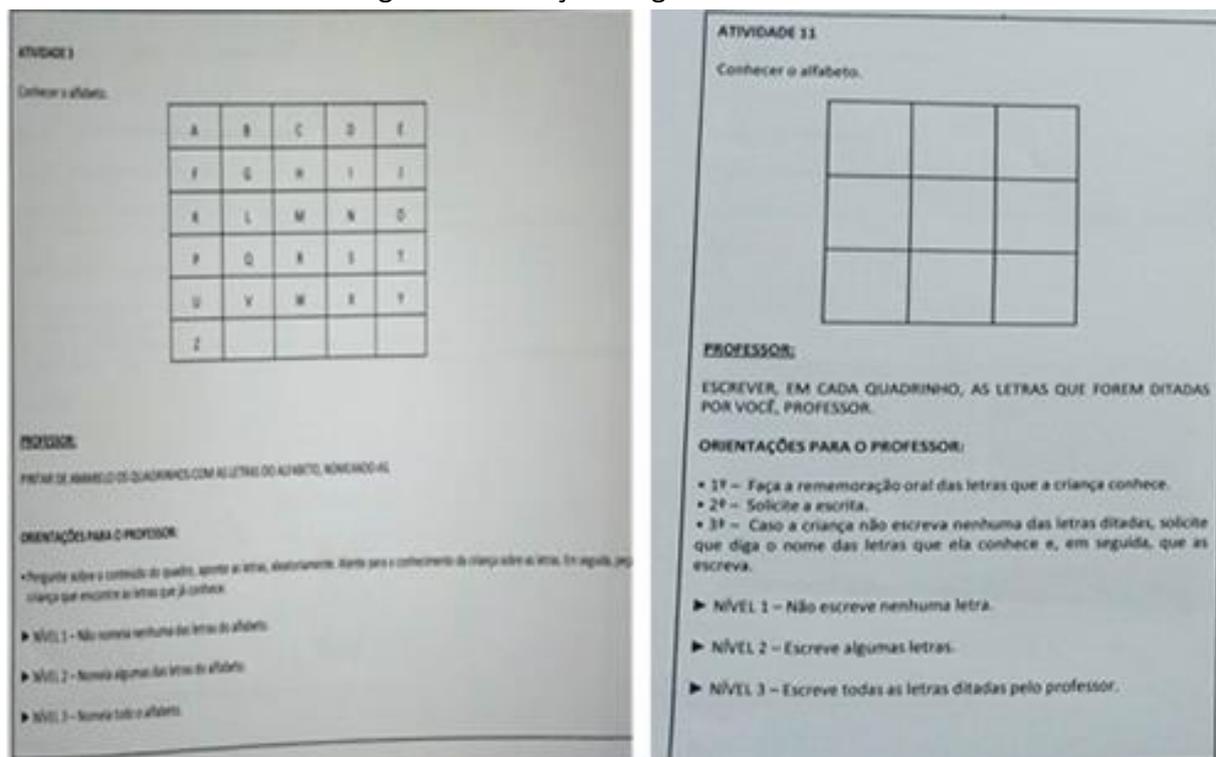
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

DESCUBRA AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO PARA COMPLETAR O ALFABETO.

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

Fonte: Rio de Janeiro, 2015.

Figura 2: Avaliação Diagnóstica 2015



Fonte: Rio de Janeiro (2015).

Nessas atividades não há um contexto de aprendizagem significativo para as crianças. A intenção é, no primeiro caso, ensinar para as crianças o nome das letras e, no segundo, simplesmente verificar se a criança sabe ou não, para que o nível seja atribuído, conforme a sua resposta. Com essa alfabetização, esvaziada de sentido, “o processo de alfabetização perde a sua dimensão discursiva, empobrecendo um processo que é complexo e potente, justamente por possuir inúmeras possibilidades e por perdurar ao longo de nossa existência” (LOUZADA, 2017, p. 129).

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

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

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

Mesmo que a SME/RJ alegue que a intenção é diagnosticar o “nível” em que a criança se encontra, na realidade, a *Avaliação Diagnóstica* segue a lógica das avaliações externas e o *Caderno de atividades* é um instrumento de controle do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. Ou seja, através da *Avaliação Diagnóstica*, realizada no Ensino Fundamental, estão avaliando a Educação Infantil e a sua capacidade de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. No entanto, vale ressaltar que temos crianças tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, logo, precisamos oportunizar experiências significativas para que não haja uma ruptura entre as duas etapas. Começar o Ensino Fundamental com uma avaliação desprovida de contexto e focada no conteúdo ignora a criança que está ali, no chão da sala de aula, diante do desafio de lidar com um novo status: o de aluno.

Ao observar o *Caderno de atividades* e as entrevistas, percebemos que a Pré-Escola se torna uma extensão, para baixo, do primeiro ano. E isso, reduz as tantas possibilidades dessa etapa, limita o desenvolvimento de projetos, direciona o professor da Educação Infantil para um caminho estreito e curto.

### **Considerações finais**

O tema dos impactos das avaliações externas nas práticas da Educação Infantil tem especial relevância na atual conjuntura da política educacional, na qual o direito das crianças exposto na LDB 9394/96 a um desenvolvimento que compreenda seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, está em risco. É o que vemos acontecer através da adoção de práticas como a da Rede de Educação Infantil do Rio de Janeiro, que introduz nas escolas de Educação Infantil um material preparatório para a primeira avaliação externa no Ensino Fundamental, reduzindo a aprendizagem da escrita e a prática da leitura ao reconhecimento de letras, associações de fonemas e relação texto/figura. A função social da leitura e da escrita, prerrogativa para o domínio dessa função, está ausente.

Com relação à política de avaliação da Rede de ensino do Rio de Janeiro, a análise dos seus textos nos leva a afirmar que todos os instrumentos avaliativos criados a partir de 2009 servem para direcionar o trabalho do professor, restringindo a sua autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, subentende-se que o professor não tem a capacidade de elaborar os seus materiais pedagógicos, capacidade essa que é atribuída a fundações ou consultores. Mas os textos das políticas são (re)significados como discurso, como propõe Ball (2006) e nesse sentido os professores criam seus movimentos de resistência, entre

eles está o reconhecimento de que é a professora do Ensino Fundamental que deve saber o que significa um diagnóstico, uma vez que o ensino de letras descolado da realidade não é o objetivo da Educação Infantil, como bem pontuou uma das entrevistadas. A dúvida sobre que orientação seguir também esteve nas vozes dos sujeitos da pesquisa e na falta de uma diretriz, cada uma se apoia em suas concepções, o que muitas vezes provoca a (re)contextualização das políticas nos contextos locais.

Considerando o momento atual em que se encontra a Educação Infantil, tendo como entrave: a aprovação da terceira versão da BNCC, com objetivos fixados para cada faixa etária, com uma forma instrumental, linear de pensar a articulação entre os saberes, conhecimentos e as diferentes linguagens; a inclusão da Pré-Escola no PNAIC; criação e revogação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), o tema da avaliação precisa ser ampliado em outras pesquisas, que dialoguem com as já existentes, contribuindo para o conhecimento das soluções locais e trazendo outras variáveis para o debate.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**. V. 6, Nº 2, p. 10 – 32. Jul. / Dez. 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BONAMINO, A.M.C.; SOUZA, S. Z. L.. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 20 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

ESTEBAN, M. T; LOUZADA, V. Cadernos Pedagógicos Para a Pré-Escola: algumas questões sobre avaliação da aprendizagem e alfabetização para as classes populares. **Revista Pedagógica** v.16, n.33, jul./dez. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U., 1986.

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

OLIVEIRA, C. C. G. de. **Políticas Curriculares para a primeira infância**: o uso dos cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO. SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, 2010.

\_\_\_\_\_. SME. **Caderno de Planejamento na Educação Infantil**, 2011.

\_\_\_\_\_. SME. **Orientações ao professor da Pré-Escola I e II**, 2013.

\_\_\_\_\_. SME. **Multieducação – Temas em debate**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2003.

Data de envio: 04/04/2019

Data de aceite: 09/06/2019