



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

FERNANDA HUBNER DE LIMA

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DO BABY PISA AO NOVO SAEB**

**CASCADEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

FERNANDA HUBNER DE LIMA

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DO BABY PISA AO NOVO SAEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Dra. Simone Sandri

**CASCADEL – PR
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lima, Fernanda Hübner de
Avaliação em larga escala para a educação infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB / Fernanda Hübner de Lima; orientadora Simone Sandri. -- Cascavel, 2023.
164 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.


1. Testes padronizados. 2. OCDE. 3. Avaliação em larga escala. 4. Educação Infantil. I. Sandri, Simone, orient. II. Título.



FERNANDA HUBNER DE LIMA

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: do Baby PISA
ao Novo SAEB


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Jani Alves da Silva Moreira
UEM – Universidade Estadual de Maringá



Maria Angélica Oliva Ureta

Cascavel, 14 de julho de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as crianças que tive e terei a oportunidade de ser professora na Educação Infantil, que me fizeram e fazem perceber o brilho e a delicadeza das pequenas coisas.

Dedico também a memória de minha avó, Sebastiana, por ser presença viva em meu ser, me lembrando das belezas da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Marcos Antonio de Lima, por ter acreditado em meu potencial desde meu primeiro batimento cardíaco, por tentar sempre me mostrar o melhor caminho, por vibrar com cada conquista minha com um brilho no olhar que me motiva a ser cada vez melhor.

Agradeço ao meu marido e companheiro, Anderson, por me apoiar em cada decisão, pela preocupação com minha felicidade e bem-estar, por compreender minhas ausências, vibrar por minhas conquistas e me fazer ver a vida com bom humor e leveza, sem você eu não teria dado conta de tantas coisas.

Aos meus familiares pelo apoio, compreensão, amor e carinho de sempre.

Agradeço a minha orientadora, Simone Sandri, pelo conhecimento compartilhado, pela oportunidade de crescimento, por suas palavras carinhosas e encorajadoras que proporcionaram um caminho leve e responsável, pelo carinho com que sempre tratou a mim e ao meu trabalho e por me apresentar sempre as melhores oportunidades, fazendo com que nosso trabalho viajasse pela América do Sul.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, em especial às professoras Mônica e Ireni, pelo carinho que acolhem a todos, tratando a pós-graduação como um processo responsável e ao mesmo tempo leve.

Aos professores e colegas dos grupos de pesquisa GEPPES e Trajetórias/Relieva, pelo acolhimento e conhecimento compartilhado.

Agradeço a melhor amiga que Deus poderia ter colocado em minha vida, Franciele, por ouvir minhas lamúrias, embarcar nas minhas loucuras, acreditar em mim mais que eu mesma e vibrar minhas conquistas, obrigada por ser minha parceira de estudos, treinos e risadas.

Agradeço aos meus amigos e amigas, em especial meu *squad* Bruna, Alini, Anna e Guilherme, que me acompanham desde a graduação, e à Eduarda e Clediane pelo apoio e compreensão neste processo, vocês foram essenciais.

Aos professores que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica, por abrirem meus olhos e minha mente para um mundo de conhecimentos e descobertas. Em especial a professora Bárbara, por acreditar em meu potencial.

As professoras da banca de qualificação e defesa, professora Maria Angélica, professora Jane e professora Mônica, meus mais sinceros agradecimentos pelo cuidado e carinho com nosso trabalho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, por ter me dado forças nos momentos em que achei que não conseguiria.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB. 2023.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

A partir da década de 80, o Estado passou a utilizar a avaliação como mecanismo de controle e regulação das políticas públicas, em especial a educação, fazendo com que a expressão Estado Avaliador passasse a ter relevância e significado no campo das políticas administrativas. Nesse sentido, compreendemos a avaliação em larga escala como uma ação do Estado Avaliador, a qual se materializa nas avaliações do Baby PISA e do Novo SAEB. No Brasil, observamos, a partir de 2019, o alinhamento entre o Novo SAEB e a BNCC, incluindo a Educação Infantil no rol de avaliações do sistema nacional de avaliação. Desta forma, nos propomos analisar quais são os fundamentos e as tendências para a política de avaliação em larga escala na Educação Infantil, a partir das orientações do Baby PISA e do Novo SAEB. A pesquisa desenvolveu-se por intermédio de abordagem qualitativa, e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de modo a triangular os dados produzidos em nível internacional, nacional e local, apresentando um demonstrativo de como as políticas estão manifestando tendências e implementando-se na prática. Nesse sentido, compreendemos que a avaliação em larga escala desconsidera as peculiaridades da Educação Infantil, padronizando os sujeitos de acordo com os ditames neoliberais e os responsabilizando pelos resultados obtidos nas avaliações, a fim de otimizar os recursos financeiros do Estado. Por fim, considerando o alinhamento com as políticas internacionais, observamos a BNCC como indutora das avaliações em larga escala para a Educação Infantil, que alinhada com os domínios avaliados pelo Baby PISA incorporaram o rol de avaliações nacionais por meio do Novo SAEB.

Palavras-chave: Testes padronizados; OCDE; Avaliação externa; Pré-escola.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Large-scale Assessment for Early Childhood Education: from Baby PISA to the New SAEB.** 2023. 164 f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and State, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

From the 1980s the State started to use evaluation as a mechanism of controlling and regulating public policies, especially the education, making the expression Evaluating State would have relevance and meaning in the field of administrative policies. In this sense, we understand large-scale evaluation as an action of the Evaluating State, which materializes in the Baby PISA and New SAEB evaluations. In Brazil, as of 2019, the New SAEB is aligned with the BNCC, including Early Childhood Education in the list of assessments in the national assessment system. In this way, we propose analyze the foundations and trends for large-scale assessment policy in Early Childhood Education, based on the guidelines of Baby PISA and the New SAEB. The research took a qualitative approach and was carried out through bibliographical, documentary and field research, in order to triangulate the data produced at international, national and local level, presenting a demonstration of how policies are manifesting trends and being implemented in practice. In this sense, we understand that large-scale evaluation disregards the peculiarities of Early Childhood Education, standardizing subjects according to neoliberal dictates and holding them responsible for the results obtained in the evaluations, in order to optimize the state's financial resources. Finally, considering the alignment with international policies, we observed the BNCC as an inducer of large-scale assessments for Early Childhood Education, which, in line with the domains assessed by Baby PISA, were incorporated into the list of national assessments through the New SAEB.

Keywords: Standardized Tests; OCDE; External Assessment; Pre-school;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Caracterização das turmas de Pré-escola	112
Gráfico 2	Caracterização dos espaços escolares	113

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Ilustração da disposição dos códigos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC	92
Figura 2	Planejamento seguindo as datas comemorativas	114
Figura 3	Modelo de boletim implementado para a Educação Infantil em Dois Vizinhos	121

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Domínios e subdomínios avaliados pelo Baby PISA	45
Quadro 2	Do Baby PISA ao Novo SAEB: principais tendências para a avaliação na Educação Infantil brasileira	52
Quadro 3	Resumo das alterações do SAEB	62
Quadro 4	Aproximações do Baby PISA ao Novo Saeb	66
Quadro 5	Especificidades da Educação Infantil e diferenças se comparada ao Ensino Fundamental	82
Quadro 6	Estrutura da BNCC Educação Infantil	90
Quadro 7	Aproximações do Baby PISA à BNCC	104
Quadro 8	Caracterização das professoras participantes	109
Quadro 9	Caracterização da escolaridade e formação das professoras	110

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas	Significados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI	Educação e Cuidados na Primeira Infância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
IELS	Early Learning and Child Well-being, popularmente conhecido como Baby PISA
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPES	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social da Universidade de São Paulo (USP)
MEC	Ministério da Educação
MELQO	Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESTADO AVALIADOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DO BABY PISA AO NOVO SAEB	27
1.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO AVALIADOR E OS FUNDAMENTOS PARA O CONTROLE SOCIAL	28
1.2 BABY PISA E OS INDICATIVOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	36
1.3 ESTADO AVALIADOR NO BRASIL E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO NOVO SAEB.....	54
2. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IDENTIDADE E ESPECIFICIDADES, CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68
2.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS DE 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000 ..	68
2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INDUTORA DA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E CONCEITO DE APRENDIZAGEM PRECOCE.....	84
3. PRINCIPAIS MUDANÇAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	108
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E AS PRINCIPAIS MUDANÇAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA: ORIENTAÇÕES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS-PR E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	108
3.2 MUDANÇAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137

APÊNDICE A - Questionário aplicado com as (os) professoras(es) de Pré-escola, da rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos – PR.	148
APÊNDICE B - Excertos que evidenciam a lógica gerencialista expressa nos documentos da OCDE analisados por nós.	151
APÊNDICE C - Excertos que evidenciam a lógica de adaptação ao modelo econômico e social, expressa pelos documentos da OCDE analisados por nós.	156
ANEXO I - Boletim Pré I - 2021	159
ANEXO II - Boletim Pré II – 2021.....	160
ANEXO III - Boletim Pré I – 2022.....	161
ANEXO IV - Campos para justificar os conceitos utilizados no boletim.	162
ANEXO V - Orientações quanto as avaliações para os anos de 2021 e 2022. .	164

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da temática dessa pesquisa, política de avaliação em larga escala para a Educação Infantil (EI), do Baby Pisa ao Novo SAEB, justifica-se a partir das orientações internacionais para países vinculados à Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), da inclusão da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vinculada a esta temática, levantamos o seguinte problema de pesquisa: quais são os fundamentos e as tendências para política de avaliação em larga escala na Educação Infantil, a partir das orientações do Baby Pisa e do Novo SAEB?

Compreendemos a avaliação em larga escala como uma ação do Estado Avaliador, a qual se materializa, na Educação Infantil, nas avaliações do Baby PISA e do Novo SAEB, e é intensamente incentivada por organismos internacionais, como a OCDE. É comumente utilizada com objetivo de ranquear escolas, professores e alunos e utiliza-se como um suposto meio de melhorar a qualidade da educação, ainda que desconsidere as peculiaridades de cada instituição.

A partir dessa definição, pressupomos que os fundamentos teóricos e políticos que orientam a avaliação em larga escala para a Educação Infantil se coadunam com a perspectiva predominante e vinculada ao Estado Avaliador, indicando uma tendência classificatória também para as crianças que serão avaliadas nessa etapa da educação básica.

Considerando as influências das orientações internacionais para as políticas educacionais brasileiras, no caso estudado, o Baby Pisa da OCDE; considerando a política de avaliação em larga escala por meio do Novo SAEB; considerando a BNCC como política curricular indutora de mudanças no contexto escolar; considerando tendências de alterações no processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a partir dessas orientações e políticas, levantamos a seguinte hipótese: os fundamentos e tendências decorrentes do Baby Pisa, do Novo SAEB e da BNCC são orientações e políticas que induzem adaptações da Educação Infantil ao modelo escolar típico do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades historicamente elaboradas para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade, no Brasil. O tensionamento sobre as especificidades da Educação Infantil, pode ser notado nas tendências e mudanças apresentadas no

processo de avaliação da aprendizagem, na pré-escola pesquisada, pois, a partir dessas políticas a rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos-PR¹, alterou a concepção e a forma de avaliar as crianças da Educação Infantil. Assimilando instrumentos e encaminhamentos didáticos e pedagógicos comuns e/ou semelhantes às demais etapas da educação básica.

Nessa direção, o objetivo geral dessa dissertação é analisar os fundamentos e as tendências da política de avaliação em larga escala para Educação Infantil a partir das orientações do Baby PISA e do Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica para o Brasil.

Os objetivos específicos são os seguintes: a) refletir sobre a concepção de Estado Avaliador e seus desdobramentos nas políticas de avaliação em larga escala para a Educação Infantil; b) caracterizar a especificidade da Educação Infantil, no Brasil, com base nas concepções de currículo e avaliação da aprendizagem; c) identificar as principais tendências no processo de avaliação da aprendizagem, na pré-escola, na Rede Pública Municipal de Ensino de Dois Vizinhos-PR, a partir da política da avaliação em larga escala e da BNCC.

Vale ressaltar o contexto em que essa pesquisa se desenhou, em especial, por conta da pandemia de Covid-19², pois o tema de estudo passou por reformulações, sendo muito diferente do inicialmente escolhido. O projeto de pesquisa utilizado para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) apresentava uma proposta de investigação sobre a primeira infância no contexto penitenciário, contudo, considerando os trâmites burocráticos, as condições sanitárias vigentes e os prazos para conclusão do curso, o projeto tornou-se inviabilizado para o momento. Após muito refletir e observar as mudanças nos movimentos avaliativos na Educação Infantil e considerando as inquietações que os estudos iniciais, no curso de mestrado, nos provocaram, optamos por reformular o projeto.

A escolha da nova temática e a definição do recorte de pesquisa concerne com minha relação com a Educação Infantil desde 2011, no primeiro ano do ensino médio nível normal, quando realizei o curso de “Formação de Docentes”. No terceiro ano do curso, tive a oportunidade de ser contratada como professora auxiliar na Educação

¹ O município de Dois Vizinhos está localizado no sudoeste do Paraná, possui aproximadamente 38.768 mil habitantes segundo a estimativa do IBGE de 2014, um PIB de R\$ 740 milhões e terá sua caracterização melhor detalhada no terceiro capítulo.

² Para mais informações quanto a pandemia de Covid-19 acessar: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

Infantil pública, onde permaneci por dois anos, encantando-me com o carinho e zelo presente nesta etapa da educação.

Durante quase toda a graduação em Ciências Biológicas Licenciatura, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza, estive um tanto quanto distante da Educação Infantil, tendo apenas um breve contato com as políticas educacionais, as quais muito me interessam. Neste mesmo período, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências, tivemos ricas discussões sobre avaliações de aprendizagem nas aulas de ciências, aguçando minha curiosidade sobre a temática, mas ainda não relacionada com a Educação Infantil.

Só no ano de 2019, ao ser convocada em concurso público como professora de Educação Infantil no município de Dois Vizinhos-PR, voltei a ter contato com esta etapa da educação básica. Nesta nova realidade, repleta de responsabilidades (livro de chamada, planejamentos, implementação de novas normativas curriculares, entre outros) chega o temido período de avaliações, e com ele diversos questionamentos: Como avaliar minhas crianças³? Como ser justa ao avaliá-las? O que devo ou não descrever na avaliação? Como melhorar a observação do que minhas crianças já sabem? Como indicar na avaliação das minhas crianças que elas aprenderam o que foi ensinado? Com base em que estamos avaliando? Avaliar para quê, dado que na Educação Infantil não se tem o objetivo de promoção da escolaridade? O que minhas crianças devem ser capazes de fazer/saber ao final do ano? Quais políticas/leis/normas regulam e orientam tais avaliações? O que deve ser avaliado está relacionado com o abordado pelo currículo? Entre muitos outros questionamentos.

No ano de 2020, com o desencadeamento da pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, o aprendizado das crianças, assim como as avaliações, ficaram comprometidas, dada as dificuldades em observar o que foi realmente desenvolvido pelos pais e o que foi aprendido pelas crianças. Em 2021, implementou-se na Educação Infantil pública do município de Dois Vizinhos-PR, um novo modelo de avaliação da aprendizagem, trocando o parecer descritivo por um parecer com conceitos (boletim), causando surpresa e novos questionamentos: Como

³ Optamos por utilizar o termo crianças ao invés de alunos, por compreendermos que na Educação Infantil não temos alunos, temos crianças que aprendem por meio de vivências e experiências, sendo o professor o responsável por intermediar estas trocas e oportunizar um ambiente acolhedor para a aprendizagem e desenvolvimento.

realizá-la? Como esta avaliação influencia na prática com as crianças? Quais as influências desta avaliação no planejamento? Como esta avaliação está atrelada ao currículo? Considerando que a avaliação na Educação Infantil não tem objetivo de promoção, nem de preparação para o Ensino Fundamental, como este modo de avaliação influencia esta etapa? Quais os motivos e objetivos de implementação deste modo avaliativo?

Também em 2021, ao ingressar no PPGE, nível mestrado, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE) e posteriormente o Projeto de Pesquisa intitulado “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”⁴, o qual nossa pesquisa encontra-se atrelada. De forma geral, o referido projeto pretende analisar as trajetórias e usos das políticas de avaliação da qualidade da educação nos países participantes, e por se tratar de uma pesquisa em rede, conta com a participação de grupos de pesquisa de sete universidades, dos quatro países envolvidos: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México.

Diante do exposto, redefinimos a temática da pesquisa, e, também, devido ao caráter inédito decorrente da política de avaliação em larga escala para Educação Infantil, sob influências do Baby PISA e direcionada pelo Novo SAEB e BNCC.

Das orientações internacionais, analisamos o Baby Pisa, proposto pela OCDE, decorrente de um estudo piloto internacional realizado na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos, em que se avaliou o desenvolvimento da denominada aprendizagem precoce em crianças de idade pré-escolar (5 anos), em quatro dimensões: alfabetização emergente, numeramento emergente, autorregulação e habilidades socioemocionais. Tal estudo tem como objetivo oferecer aos países signatários um panorama de como estão se saindo as crianças nesta faixa etária, para que assim possam direcionar seus recursos financeiros e adaptá-las ao modelo societal capitalista (OCDE, 2020; OCDE, 2021).

No Brasil, em 2019, ocorre o alinhamento entre o Novo SAEB e a BNCC. Este incluiu a Educação Infantil no sistema nacional de avaliação e pressupõe a realização

⁴ O projeto constitui-se de uma pesquisa em rede, coletiva, em que os países e pesquisadores envolvidos contribuem para a compreensão do cenário latino-americano em relação a avaliação educativa. Este possui como objetivo “Mapear e analisar as trajetórias entre o global e local e usos das políticas de avaliação da qualidade da educação realizadas no Brasil, Chile, Colômbia e México, relacionando os objetivos, metodologias e concepções que fundamentam as propostas” (SANTOS, 2018, p. 10).

anual, na rede pública e privada, das avaliações que antes ocorriam a cada dois anos, alegando o objetivo de possibilitar intervenções pedagógicas de maneira rápida e eficaz (BRASIL, 2021a).

Consideramos que a BNCC é uma orientação curricular que induz mudanças no processo de avaliação escolar, inclusive na Educação Infantil, com finalidades de ajustar o currículo e a formação de acordo com as políticas de avaliação em larga escala. Tais afirmações são corroboradas no próprio documento, o qual afirma que “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (BRASIL, 2018a, p. 5). O documento também indica que sejam seguidas as mesmas orientações adotadas por avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (BRASIL, 2018a).

Para análise de algumas dimensões do objeto de pesquisa, avaliação em larga escala na Educação Infantil, partimos dos seguintes pressupostos teóricos: Estado Avaliador; política de avaliação em larga escala; as especificidades (identidade) da Educação Infantil no Brasil; currículo e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Sobre o Estado Avaliador, destacamos as formulações de Afonso (2013), para quem o Estado propõe soluções de controle da educação pública para atingir determinados objetivos, conforme lhe convém. Ao fazer a análise sobre o Estado Avaliador, Afonso (2013) menciona que, “[...] a avaliação constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos [...]” (AFONSO, 2013, p. 267).

Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 61) corroboram o enfatizado por Afonso (2013), afirmando que “[...] a avaliação se faz sempre presente onde se opera algum controle público sobre as instituições públicas, [...] estando frequentemente contida em minuciosos instrumentos legais prescritos”, os quais são efetivados de diversas maneiras, por meio de “supervisões de rotinas” e “controles formais”, como as avaliações externas.

Para os autores, o Estado Avaliador “[...] surge associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade.” (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 60).

Sobre a avaliação em larga escala encontramos orientações de organismos internacionais e tentativas de alguns estados e municípios de avaliar a Educação Infantil nos mesmos moldes em que se avaliam as demais etapas da educação básica. Em seu trabalho, Louzada (2020, p. 10) afirma que a rede pública municipal do Rio de Janeiro, em 2010, aplicou, por meio de amostragem, questionários que visavam avaliar e monitorar o desenvolvimento de crianças entre um mês e cinco anos e meio, a fim de “[...] detectar atrasos no desenvolvimento infantil, a partir de um padrão normativo de excelência de desenvolvimento referendado na classe média branca estadunidense”.

Hypólito (2010) ressalta que para atingir uma suposta qualidade na educação, por meio de uma abordagem gerencialista, estados e municípios têm implementado diferentes sistemas de avaliação (avaliação em larga escala para alunos, professores, gestores, entre outros), fazendo uso de diversos meios para atingir as metas estabelecidas, como premiar com bonificações gestores e professores que atingem tais metas, contratar empresas e fundações que fornecem materiais pedagógicos, de apostilamento, de formação e de gerenciamento, entre outros que possibilitem exercer controle e regulação por meio da educação.

No que se refere às especificidades da Educação Infantil no Brasil, tomamos com referências as discussões de Cerisara (1999; 2002), Arce (2001), Kramer (2006), Almeida e Lara (2005), Oliveira (2010), Moreira e Lara (2012), Rosemberg (2013), Oliveira (2017), Marques, Pegoraro e Silva (2019) entre outros, que destacam que o atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a cinco anos, não deve reproduzir o modelo escolar do Ensino Fundamental, mas considerar que a primeira infância possui especificidades próprias, baseadas no cuidar e educar.

Sobre currículo e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a literatura da área aponta a relevância dos eixos “brincar”, “cuidar” e “educar”, pensando na aprendizagem e desenvolvimento infantil, na superação do modelo assistencialista. Nessa direção, a concepção de avaliação da aprendizagem é diagnóstica, contínua, acumulativa e formativa, sem a intenção de classificar ou servir de parâmetro de promoção para outras etapas da educação básica. Para tratar de tais concepções, utilizamos como referência os trabalhos de Arce (2001), Cerisara (2002), Silva (2008), Zanardini (2008), Nef e Oliva (2011), Amorim e Dias (2012), Hoffmann (2012), Rosemberg (2013), Freitas *et al.* (2014), Lopes e Sobral (2014), Saviani (2016),

Zanotto e Sandri (2018), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Louzada (2020), Cossetin, Zóia e Saito (2022), Zanardini e Peletti (2022), entre outros.

Tais questões também são asseguradas pela LDB nº 9.394/96, por exemplo, no “Art. 31º. na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996a).

Essas premissas teóricas, além de direcionarem o nosso olhar para o objeto de pesquisa, contribuíram para as nossas escolhas metodológicas, portanto, a pesquisa se desenvolve por intermédio da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2002, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como metodologia, utilizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2014), é o material existente a partir de trabalhos já realizados, ou seja, que possuem dados tratados por outro pesquisador, os quais costumam estar disponibilizados em livros, artigos, teses, dissertações e demais documentos publicados.

Para a pesquisa bibliográfica levantamos fontes secundárias nas seguintes bases: Scientific Electronic Library Online – SciELO; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e na plataforma Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: Estado Avaliador; especificidades e/ou identidade da Educação Infantil; currículo para Educação Infantil; avaliação da aprendizagem na Educação Infantil; avaliação em larga escala na Educação Infantil; Novo SAEB para Educação Infantil; Baby PISA; Early Learning and Child Well-being; IELTS; Aprendizagem Precoce. Para os descritores Baby PISA; Early Learning and Child Well-being; IELTS e Aprendizagem Precoce, filtramos os trabalhos produzidos a partir de 2018, ano de implementação do estudo realizado pela OCDE.

A pesquisa documental faz uso de documentos e textos que sobre os quais “[...] o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”, considerando o contexto em que foram produzidos para realizar o tratamento analítico a partir de seu ponto de vista (SEVERINO, 2014, p. 76). Para Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Corroborando, Evangelista (2012) afirma que os documentos “[...] são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental”, da mesma forma que “[...] derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação” (EVANGELISTA, 2012, p. 8).

Nessa direção, o levantamento de fontes primárias sobre política de avaliação em larga escala para Educação Infantil contou com as publicações do Ministério da Educação sobre políticas curriculares e de avaliação em larga escala para a Educação Infantil; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre o Novo SAEB e da OCDE sobre o Baby Pisa⁵. As principais fontes são: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a); Portaria nº 10/2021 (BRASIL, 2021a); Decreto nº 9.432/2018 (BRASIL, 2018b); Portaria nº 250/2021 (BRASIL, 2021b); Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil: um estudo com crianças de cinco anos na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos (OCDE, 2020, tradução nossa)⁶; Questões de Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018a, tradução nossa)⁷; O Poder e a promessa da Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018b, tradução nossa)⁸ e Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil, estrutura da avaliação (OCDE, 2021, tradução nossa)⁹.

⁵ Os documentos da OCDE selecionados para a dissertação possuem como língua original o inglês. Para tanto, em nosso trabalho, utilizamos de conhecimentos prévios sobre inglês e o auxílio do Google tradutor para compreensão. Para sanar quaisquer dúvidas quanto a tradução, colocamos, na língua original, todos os trechos utilizados nas citações literais em notas de rodapé.

⁶ Original: Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States.

⁷ Original: Early Learning Matters.

⁸ Original: The Power and Promise of Early Learning.

⁹ Original: International early learning and child well-being study assessment framework.

O levantamento de fontes primárias e secundárias teve como finalidade auxiliar na resposta sobre os fundamentos que sustentam a avaliação em larga escala na Educação Infantil. A identificação de tendências para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, além das fontes mencionadas, contou também com os dados da pesquisa de campo e com os documentos (fontes primárias) da Rede Pública Municipal de Ensino de Dois Vizinhos-PR, sobre currículo e avaliação na Educação Infantil.

Para o levantamento de dados na pesquisa de campo, aplicamos um questionário *on-line* (Google Forms) (Apêndice A), possuindo como público-alvo 19 professoras da pré-escola da rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos – PR (correspondente a 100% dos sujeitos), das quais 11 responderam ao questionário (aproximadamente 58% dos sujeitos). A escolha das professoras deu-se pelo critério de efetividade (professora concursada), delimitando para a amostra inicial a quantidade total de professoras efetivas na pré-escola no ano de 2021, ano em que passamos o trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UNIOESTE, aprovado por meio do parecer n. 5.173.113. A finalidade do instrumento foi a de coletar dados sobre as alterações no processo da avaliação da aprendizagem a partir da implementação da BNCC e do Novo SAEB.

O enfoque da nossa pesquisa concentra-se na etapa de Educação Infantil da Pré-escola (4 a 5 anos de idade), pois deduzimos que essa etapa é mais representativa de possíveis mudanças e/ou manifestação de tendências sobre as induções provocadas pelas políticas de avaliação e a BNCC, no processo de avaliação da aprendizagem, dado a antecipação, a partir de 2018, nos testes de verificação de alfabetização que passaram a ocorrer no segundo ano do Ensino Fundamental ao invés do terceiro ano, como vinha ocorrendo, a recente inclusão da Educação Infantil no SAEB e a ainda mais recente inserção desta etapa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entendemos que as três etapas da pesquisa contribuíram para identificação dos fundamentos das políticas de avaliação em larga escala para a Educação Infantil e para identificação de novas tendências no contexto da Educação Infantil, em especial, no processo de avaliação da aprendizagem. Sendo que a BNCC é a principal indutora de mudanças e tendências no contexto escolar, ao vincular o currículo com os fundamentos das avaliações em larga escala, assim como o fato da avaliação em larga escala para a Educação Infantil, estar no processo inicial, no Brasil, faz da BNCC

uma política relevante para implementar aspectos básicos e preparatórios para essa avaliação. Portanto, como movimento analítico pretendemos confrontar ou associar os fundamentos teóricos encontrados nas fontes primárias e secundárias com possíveis mudanças no processo de avaliação da aprendizagem das crianças.

Para exposição do nosso estudo, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos o Estado Avaliador, orientações internacionais por meio do Baby PISA da OCDE e os desdobramentos nas políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Durante o segundo capítulo, relacionaremos a política de avaliação em larga escala para a Educação Infantil com as orientações da BNCC. No terceiro capítulo, identificaremos as principais tendências e mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, na pré-escola, na rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos-PR. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre as análises desenvolvidas nessa dissertação.

1. ESTADO AVALIADOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DO BABY PISA AO NOVO SAEB

“É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”
(Paulo Freire, 2021, p. 16)

Neste capítulo, por meio de levantamento bibliográfico e documental, abordaremos a concepção de Estado Avaliador, as orientações da OCDE¹⁰ por intermédio do Baby PISA e os desdobramentos na política de avaliação em larga escala para a Educação Infantil, no Brasil.

Para compreendermos os fundamentos e as tendências políticas provocadas nas políticas avaliativas em larga escala na Educação Infantil, fez-se necessário diferenciar e discorrer sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que encontram-se diretamente intrincados ao tempo histórico e político da temática estudada.

Para fins de análise, consideramos como ponto de partida a reforma dos anos 1990 no Estado brasileiro, a qual tem como princípio a administração pública gerencial, propondo a configuração de um Estado mínimo, em que prevalecem “[...] valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos [...]” (BRASIL, 1995, p. 21), tomando o setor privado como referência de tais valores.

Assim, dentre outros objetivos, foi proposto pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) que este transferisse as suas responsabilidades de promotor de políticas sociais (como educação, saúde, cultura e pesquisa científica) para o setor público não-estatal, por meio do que o documento denomina de publicização.

Com intuito de abordar tais questões, a seguir, aprofundaremos o debate sobre as concepções e configurações do Estado Avaliador no Brasil e suas implicações nas políticas avaliativas para a Educação Infantil.

¹⁰ Para facilitar a localização de excertos retirados dos documentos da OCDE analisados por nós, que demonstram a lógica gerencial e de adaptação ao modelo societal expressa pelo IELS, produzimos os quadros dispostos nos APÊNDICES II e III, em que, no APÊNDICE II estão expressos os excertos referentes a lógica gerencial, enquanto no APÊNDICE III se encontram os excertos referentes a lógica de adaptação ao modelo societal.

1.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO AVALIADOR E OS FUNDAMENTOS PARA O CONTROLE SOCIAL

Com base em Mészáros (2011) o sistema sociometabólico do capital é composto pela relação entre capital, trabalho assalariado e Estado, também denominados de órgãos metabólicos do capital. Para o autor, o capital “[...] em última análise, [é] uma forma incontrolável de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96). Tais órgãos metabólicos estão imersos em relações contraditórias que geram “defeitos estruturais” no sistema econômico, isto é, configuram a base nas crises estruturais do capital.

Para Mészáros (2011) os microcosmos sociometabólicos do capital, constituídos pelas contradições entre produção e seu controle; produção e consumo; produção e circulação “[...] revelam um segredo terrível: o de serem, *em última análise*, os responsáveis por toda a destrutividade. [...] três principais aspectos do defeito estrutural do controle do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 117).

Entendemos que as crises estruturais do sistema econômico capitalista movimentam, também, demandas para a formação humana, em especial, no campo das políticas educacionais que podem exercer a função corretiva, de ajuste da educação as novas demandas de reconfiguração do capital. Mészáros (2011, p. 106) destaca que o Estado moderno desempenha

[...] uma ação corretiva – em grau praticável na estrutura do sistema do capital – pela formação do Estado moderno imensamente inchado e, em termos rigorosamente econômicos, perdulariamente burocratizado. [...] o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma da estrutura totalizadora de comando político do capital. Este implacável desdobramento das estruturas estreitamente entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica.

No conjunto de ações corretivas do Estado, visualizamos, no Brasil, as recentes políticas educacionais para a educação básica, como o Novo SAEB, o novo FUNDEB e a BNCC.

Como parte dos ajustes para conservação e ampliação do capital, o Estado tem assumido perspectivas neoconservadoras e neoliberais. Moll (2015) esclarece que,

apesar de basearem-se em estudos de economistas como Hayek, Von Mises, Friedman, Drucker, Laffer e outros, e pressuporem que o sistema capitalista se estabilizaria com o modelo de Estado mínimo¹¹, seguem linhas de pensamento e ideais que divergem. O autor afirma que, nos Estados Unidos,

[...] a partir dos anos 1950, os conservadores tentaram resgatar os ideais do liberalismo clássico com uma nova roupagem. De acordo com esses “conservadores modernos”, a liberdade, no sentido libertário, era impossível sem uma prerrogativa moral e um objetivo transcendental. Do mesmo modo, a virtude moral era impossível sem a liberdade, pois, sem a possibilidade de escolha, o Estado imporá suas virtudes e seus objetivos. (MOLL, 2015, p. 2)

Mas foi nos anos 1960 e 1970 que os ideais neoconservadores começaram a tomar corpo e se propagar, mesclando “[...] os ideais do liberalismo clássico com uma perspectiva moral da sociedade” (MOLL, 2015, p. 2). Segundo o autor, os neoconservadores acreditavam que as políticas sociais propostas pelo Estado liberal, numa tentativa de atingir um igualitarismo, estariam desestabilizando a economia e oportunizando o aumento da criminalidade. Ou seja,

Na lógica neoconservadora, as políticas sociais liberais atribuíam ao Estado papéis que deveriam ser assumidos pelos familiares, pela Igreja e pela comunidade. Nesse sentido, o Estado destinava recursos para os programas sociais, ao invés de incentivar a livre iniciativa e o emprego, sendo assim condescendente com a criminalidade, uma vez que abandonava a sua verdadeira função, a manutenção da ordem pública, em nome de outras atividades utópicas. Como consequência, as famílias se desestruturavam, os jovens perdiam as esperanças e passavam a valorizar a leniência e o consumo de drogas e a sociedade se fragilizava diante da criminalidade. Os neoconservadores criminalizaram os programas sociais, as políticas públicas e os pobres. As pessoas, principalmente mulheres e negros, que participavam dos programas sociais, inclusive daqueles abertos a todos os estadunidenses (como a educação pública), foram classificadas como desajustados socialmente, dependentes, vagabundos, drogados, criminosos e destruidores de lares. (MOLL, 2015, p. 2-3)

¹¹ Para o autor, Estado mínimo significa “[...] 1) cortar gastos para diminuir a oferta de moeda, com o objetivo de conter a inflação, e abrir espaços de atuação do setor privado por meio de privatização, a fim de criar setores para dinamizar a produção; 2) aumentar a taxa de juros para conter o crédito, consequentemente diminuir a circulação de moeda e atrair capitais para o setor financeiro até que a inflação fique sob controle; 3) diminuir ou extinguir as regulações para reduzir o custo da produção e facilitar transações financeiras e comerciais; 4) reduzir a taxação, principalmente dos mais ricos, para estimular a inversão de capital no setor produtivo e/ou financeiro. O Estado mínimo neoliberal/neoconservador não remete à ausência de Estado, pois não pode abrir mão do uso legítimo da força para garantir o direito à propriedade” (MOLL, 2015, p. 1).

De acordo com Anderson (2003, p. 9),

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria.

Em comunhão com outros economistas e simpatizantes que partilhavam das mesmas ideias, Hayek acreditava que o Estado de bem-estar, e o igualitarismo provocado por este, prejudicavam “[...] a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 2003, p. 10). Ainda,

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 2003, p. 9-10).

Como solução à crise econômica, Hayek e seus seguidores apostavam numa “saudável desigualdade”, por meio de um Estado capaz de romper com os sindicalismos e controlar o dinheiro, contudo, cauteloso nos investimentos em políticas sociais e nas intervenções da economia, promovendo a estabilidade monetária tão desejada (ANDERSON, 2003).

De maneiras semelhantes, ambas percepções, neoconservadorismo e neoliberalismo, desenvolveram-se nos demais países da América e Europa. Moll (2015) afirma que no Brasil, tais ideias foram difundidas por meio do campo político, intelectual e midiático, e ganharam ainda mais destaque com o financiamento de fundações e centros de pesquisa que corroboram os ideais propostos. Vale ressaltar

que tais ideologias continuam a compor os estudos e as proposições de políticas públicas, educativas e avaliativas.

Para Afonso (2013) é com o neoconservadorismo e neoliberalismo, em meados dos anos 1980, que a avaliação passa a ser um dos “[...] eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governo *reinventadas* [...] razão pela qual a expressão *Estado-avaliador* [...] passou a ser usada e convocada tendo em mente muitos outros domínios das políticas públicas e educativas.” (AFONSO, 2013, p. 271, itálico do autor).

Na compreensão deste autor, o Estado Avaliador é composto de 3 fases. Na primeira fase as políticas avaliativas passaram a ser campo de debate das reformas administrativas e de “reinvenções” dos governos, mas a adoção destas dependeu da autonomia dos estados e unidades da federação. De acordo com Afonso (2013), esta fase está ligada “[...] a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes standardizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos [...]” (AFONSO, 2013, p. 272, itálico do autor).

Na segunda fase, de acordo com Afonso (2013), o Estado Avaliador passa a sofrer fortes influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, para a construção e realização de testes em larga escala em nível internacional. Destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹² e o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil (IELS) – Baby PISA, que iniciou testes pilotos para a avaliação da Educação Infantil em 2018.

A terceira fase é denominada pelo autor de fase pós-Estado Avaliador, a qual “[...] quer justamente acentuar a ideia de que o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização [...]” (AFONSO, 2013, p. 280).

Neste modelo de Estado, a educação passa a ser vista como um produto ofertado à população, devendo seguir as regras do mercado, e o cidadão é visto como cliente deste serviço. De acordo com Schneider e Ribeiro (2020, p. 731), “no Estado

¹² Original: Programme for International Student Assessment (PISA).

Avaliador, em vez de o que seria desejável e definido em termos de valores que deveriam ser praticados pela escola, são priorizadas as ações que garantem a eficiência e a eficácia esperadas no desempenho do sistema”. Schneider e Rostirola (2015, p. 494) analisam que

Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas educativas e pedagógicas. A educação passou a ser regida por leis que configuram o que alguns autores têm vindo a designar de mecanismos de um quase-mercado educacional, porquanto sua introdução nesse campo teve como maior consequência a diminuição das fronteiras entre o setor público e o privado.

Para Yannoulas, Souza e Assis (2009), o Estado Avaliador está associado ao surgimento do Mercado Avaliador, o qual regula os serviços prestados pelo Estado de acordo com a lógica mercadológica, em que o Estado pouco intervém. Para os autores, a manifestação do Mercado Avaliador está “[...] associado ao neoliberalismo, que propõe a regulação dos serviços pelo mercado e menos intervenção do Estado” (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 60).

Nos anos 1970, nos países do capitalismo central, diante de uma suposta crise do Estado provedor, a composição neoliberal do menos Estado e mais mercado, Estado-mercado; do neoconservadorismo, Estado Avaliador; ambos entrelaçando os caminhos das avaliações, estandardizadas, normativas e criteriais, resultaram no conceito de “quase-mercado” no contexto do Estado. Tal noção, sintetiza um processo de avaliação estandardizada, criterial com publicitação de resultados (AFONSO, 1999), conforme notamos no atual sistema de avaliação da educação brasileira.

Com o intuito de fiscalizar os serviços prestados pelo Estado e verificar se os objetivos fixados estão sendo atingidos, principalmente nos setores públicos e público não-estatal, foram aprofundadas e popularizadas as lógicas de avaliação de resultados, criando assim, diversos mecanismos de controle social. Conforme Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 61),

a avaliação se faz sempre presente onde se opera algum controle público sobre as instituições públicas, propiciando verificações administrativas (supervisões de rotinas) e controles formais, estando freqüentemente contida em minuciosos instrumentos legais prescritos. Assim, as ações avaliativas são constantes em todos os momentos da evolução do ensino; sendo, muitas vezes, pouco perceptível, pois

deve-se à acumulação de pequenas respostas às circunstâncias de diversa índole: algumas econômicas, outras ideológicas.

Alguns autores afirmam que é nesse período, em meio à reforma do Estado e um elevado interesse dos governos em avaliar políticas sociais, que surge no Brasil o conceito de Estado Avaliador (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009; SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020). Para Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 60),

o Estado Avaliador presente na América Latina surge associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade. Possui uma função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista. Como consequência, os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes: são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente ex-post e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional.

Tais afirmações vão ao encontro da proposta apresentada na reforma do Estado brasileiro, quando esta estabelece que as políticas sociais devem ser avaliadas e observadas as suas reais necessidades, com o objetivo de obter eficiência nos gastos públicos (BRASIL, 1995). Essa perspectiva corresponde ao Estado Avaliador que é marcado “[...] pela introdução de mecanismos de mercado, no qual o controle sobre os resultados das instituições educacionais é subordinado a uma mera lógica burocrática, tecnicista e economicista”, em que as avaliações visam que o indivíduo seja produtivo e rentável e seguem orientações de instituições internacionais, como o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e OCDE (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 61 e 62).

Visando o controle total dos processos, o Estado Avaliador cria e incorpora diferentes e sofisticadas formas de avaliação, em que o foco deixa de ser o processo e passa a ser o resultado (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). Assim, o Estado, além de desenvolver mecanismos de controle dos processos, por meio de avaliações periódicas, passa a responsabilizar os indivíduos pelos resultados obtidos. Tal responsabilização educacional sobre os

desempenhos obtidos em provas e testes, considerando a eficiência e eficácia dos gastos públicos, é comumente denominada de *accountability*¹³.

Schneider e Rostirola (2015) afirmam que as políticas de *accountability* são parte das mudanças do modelo de administração pública, e exigem das escolas maior transparência nos resultados, utilizando para isto uma diversidade de testes em larga escala, o que muitas vezes ocasiona uma competição pelas melhores notas entre as instituições.

Hypólito (2010, p. 1339) afirma que práticas gerencialistas são introduzidas como a “solução para todos os problemas da educação pública”, regulando as práticas docentes por meio do controle dos resultados das avaliações. O autor argumenta que

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Diferente da lógica gerencial, Hoffmann (2012, p. 13) acredita que a avaliação é “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhora do objeto avaliado”, em que a criança deve ser observada e acompanhada em sua totalidade, visando proporcionar seu potencial máximo de desenvolvimento.

Na compreensão de Freitas *et al.* (2014, p. 78), a avaliação deve ser “[...] um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual” com vistas a superação de objetivos traçados anteriormente e delineamento de novos. Desta forma, faz-se importante frisar que o ato de avaliar ainda que contemple de algum modo o ato de medir, não se resume a ele.

Corroborando a essa perspectiva, Zanardini (2008, p. 40) define a avaliação como “[...] juízo da qualidade da coisa ou da ação avaliada, logo implica um posicionamento com relação ao que se avalia, podendo refletir na sua aceitação ou

¹³ A relação das políticas de avaliação em larga escala e políticas curriculares como parte das políticas de controle e regulação do Estado, sustenta-se na noção de *accountability*, pois essa representa um mecanismo de “[...] responsabilização, expressão que comumente traduz a noção inglesa de *accountability*, ganha força na agenda política da América Latina. (SCHNEIDER; NARDI 2012, p. 2) por intermédio das políticas sociais e da mensuração dos seus resultados.

transformação”. O autor ainda afirma que há um hiato entre a prática de avaliar e a de verificar, dado que a primeira possibilita, além do julgamento sobre o objeto avaliado, uma consideração sobre como lidar com as informações obtidas, enquanto a segunda é a simples coleta de dados, sem que ocorra uma reflexão sobre os resultados. Desta forma, estigmatiza-se o objeto como pronto e acabado, ou seja, rotula o aluno por meio da verificação do que ele é ou não capaz de aprender, reduzindo todo o processo de aprendizagem à um teste pontual. Contudo, ambas as práticas, avaliação e verificação, tem o potencial de alterar a realidade, seja como uma mudança provocada por um processo de reflexão ou como manutenção do que já vem sendo realizado.

Sob o ponto de vista de Luckesi (2013, p. 54),

O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar – sob a modalidade da verificação – reifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que deseja.

Tais pressupostos sobre avaliação, mencionados acima nas citações de Hoffmann (2012), Freitas *et al.* (2014), Zanardini (2008) e Luckesi (2013) são tensionados pelo processo de avaliação em larga escala de vertente gerencial que, segundo Zanardini (2008) faz parte do modelo de verificação, além de ser uma clara ferramenta de controle, utilizada para cobrar e culpabilizar os sujeitos envolvidos por meio de “aferição e comparação de resultados”, desconsiderando o contexto como um todo, ou seja, os fatores que incidem no desenvolvimento escolar e conseqüentemente em seus resultados.

Do mesmo modo, Louzada (2017, p. 58) considera que as avaliações em larga escala, para alcançar um determinado padrão de qualidade inalcançável, “[...] desconsideram o contexto social em que os resultados são obtidos”, dado que estão atrelados a uma concepção de currículo universal. Ainda, utilizam os resultados obtidos por meio das avaliações como justificativa para transferência de recursos públicos para o setor privado, por meio de parcerias que visam auxiliar o Estado a

atingir a tão almejada qualidade, escancarando sua faceta neoliberal (LOUZADA, 2017). Para a autora,

O Estado-avaliador é o responsável pela imposição de um currículo nacional comum e pelo controle dos resultados, sendo a avaliação a principal ferramenta para se alcançarem os objetivos de um Estado notadamente neoliberal, tornando-se uma importante estratégia para o gerenciamento da educação (LOUZADA, 2017, p. 69).

Outrossim, Freitas *et al.* (2014) defende que a avaliação em larga escala deve servir para, juntamente com a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor, acompanhar o desenvolvimento das crianças na rede, sem a intenção de premiação, punição, comparação entre professores e instituições ou complementação salarial, mas sim como oportunidade de reflexão e melhorias das condições de aprendizagem.

Em nosso trabalho, compreendemos a avaliação em larga escala como uma ação do Estado Avaliador, a qual se materializa nas avaliações do Baby PISA e do Novo SAEB. Ainda, entendemos por avaliação em larga escala, aquela idealizada por agentes externos à escola e aplicada igualmente para diversas turmas e em diversas instituições da rede escolar, em diferentes países, como o caso do PISA, desconsiderando as peculiaridades das escolas, dos estudantes e dos países, responsabilizando os sujeitos participantes pelos resultados obtidos e utilizando de tais resultados para ranqueamentos e premiações.

Na seção a seguir, faremos a apresentação do Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-estar infantil – Baby PISA, realizado pela OCDE, por meio dos documentos: Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil: Um estudo com crianças de cinco anos na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos (OCDE, 2020), Questões de Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018a) e Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil - Estrutura da Avaliação (OCDE, 2021). Abordaremos, também, os fundamentos e tendências para avaliação em larga escala dispostas e incentivadas pelo Baby PISA.

1.2 BABY PISA E OS INDICATIVOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os fundamentos que tratamos anteriormente, sobre o Estado gerencial e sua dimensão avaliativa, em que este formula diretrizes e políticas de

proporção internacional, coordenados por organizações internacionais como a OCDE e Banco Mundial, que exercem influência nos países signatários, percebemos que os motivos que justificam a proposição de um processo de avaliação em larga escala na Educação Infantil, ajustam-se a esta concepção de Estado e a esta dimensão avaliativa e de controle.

Em setembro de 2015, após consultas públicas, governantes e representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) reuniram-se em Nova York para oficializar a Agenda 2030, por meio do documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, a qual define dezessete (17) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos ou avançados até 2030, segundo o documento, visando o desenvolvimento sustentável e qualidade de vida de forma igualitária e equitativa (ONU, 2015). Quanto a educação, o documento almeja, em seu quarto objetivo, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e de forma complementar, pensando na primeira infância, dispõe o objetivo 4.2, em que pretende “até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (ONU, 2015, p. 24 e 25).

Concomitantemente, com base em consultas realizadas por Organizações Não-Governamentais (ONG's), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2012 e 2013, pelas conferências ministeriais regionais sistematizadas pela UNESCO em 2014 e 2015 e pelo Encontro Global de Educação para Todos, realizado na capital de Omã em 2014, desenvolveu-se a Declaração de Incheon¹⁴ uma agenda educacional com metas a serem atingidas até 2030 (Educação 2030) de forma a complementar o ODS quatro (4), definido na Agenda 2030 da ONU (UNESCO, 2015).

Considerando o interesse pela primeira infância incitado pela meta 4.2 do ODS quatro (4), a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e o Centro de Educação Universal da Brookings Institution, com o propósito de “[...] promover a medição viável, precisa

¹⁴ A Declaração de Incheon (2015) é o comprometimento da comunidade com a Educação 2030, reconhecendo a educação como importante instrumento para o desenvolvimento mundial. Acordado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015, tornou-se um importante documento para atingir os ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) definidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

e útil do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no início da escola primária, bem como da qualidade dos seus ambientes de aprendizagem pré-escolar”¹⁵ elaboraram, em 2014, o instrumento Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce (MELQO)¹⁶ (UNESCO, 2019, p. 7, tradução nossa).

De acordo com a UNESCO (2019, p. 7, tradução nossa), o instrumento foi desenvolvido para ser aplicado com crianças entre quatro (4) a seis (6) anos de idade, passível de adaptações, com baixo custo de aplicação e compreende dois módulos de avaliação: “[...] 1) desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância e 2) a qualidade dos ambientes de aprendizagem pré-escolar”¹⁷. No Brasil, o MELQO começou a ser adaptado e implementado em 2018, por intermédio de uma parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (LEPES) da Universidade de São Paulo (USP), nas cidades de Boa Vista - Roraima e Sobral - Ceará (LEPES, 2019a). Nestas ocasiões foram aplicadas adaptações do instrumento em 63 escolas em Boa Vista e 41 em Sobral (LEPES, 2019a).

Neste contexto, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o LEPES promoveram momentos de formação e treinamento teórico e prático (tanto para observação da escola e da sala de aula, quanto para avaliação das crianças) com as Secretarias Municipais e educadores, com a premissa de prepará-los para a aplicação do instrumento (LEPES, 2019b, LEPES, 2019c).

Concomitantemente a isso, em decorrência de uma preocupação internacional em medir e avaliar o desenvolvimento das crianças na primeira infância, a OCDE propõe um caminho semelhante ao MELQO, implementando o estudo “Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil: um estudo com crianças de cinco anos na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos”, popularmente conhecido como Baby PISA, dado sua semelhança com o PISA.

O Baby PISA é um estudo desenvolvido pela OCDE, em conjunto com os países interessados, e segundo a Organização, possui como principal objetivo obter “dados confiáveis, válidos e comparáveis que possam ser usados para avaliar e monitorar o desempenho de seus sistemas [educacionais], dando a todas as crianças

¹⁵ Original: Promover la medición viable, precisa y útil del desarrollo y el aprendizaje de los niños al inicio de la escuela primaria, así como de la calidad de sus entornos preescolares de aprendizaje.

¹⁶ Original: Measurement of Early Learning Quality and Outcomes.

¹⁷ Original: 1) el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, y 2) la calidad de los entornos preescolares de aprendizaje.

um forte início precoce”¹⁸ (OCDE, 2020, p. 30, tradução nossa; OCDE, 2021, p. 18, tradução nossa). O estudo foi implementado em três países, Estônia, Inglaterra e Estados Unidos, que pretendiam compreender e obter um meio de avaliar o desempenho de crianças de cinco anos, além de anunciar a criação de “uma base comum para [...] melhorar o aprendizado e o bem-estar”¹⁹ das crianças (OCDE, 2020, p. 3, tradução nossa). De acordo com os documentos, também fez parte da elaboração e implementação um consórcio internacional de instituições, contratados pela OCDE, composto pela Australian Council for Educational Research (ACER)²⁰, pela Internatinal Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)²¹ e pela cApStAn²², os quais colaboraram em todas as etapas da pesquisa.

Durante a concepção, desenvolvimento e implementação do estudo da OCDE, os países colaboraram na definição dos objetivos e acordaram em seguir uma série de princípios orientadores previamente definidos, em que as avaliações deveriam ser: éticas (tanto na elaboração quanto na aplicação, garantindo o bem-estar das crianças); uma política relevante (fazendo com que os resultados viabilizem mudanças práticas); viáveis (de implementar); confiáveis, válidas e comparáveis (permitindo a comparação mesmo em contextos e realidades diferentes); eficientes (sem sobrecarregar nenhum dos participantes); custo-benefício (acessível a todos); e sustentáveis (de forma que possa ser replicado sem necessidade de grandes mudanças, possibilitando a comparabilidade) (OCDE, 2020).

O estudo da OCDE anuncia como objetivo o de “apoiar os países em seus esforços para melhorar as experiências de **aprendizagem precoce** das crianças”,

¹⁸ Original: The fundamental objective of the study is to provide countries with reliable, valid and comparable data they can use to benchmark and monitor the performance of their systems in giving all children a strong early start.

¹⁹ Original: These countries wished to create a common basis for countries to learn from each other on how to improve children’s early learning and well-being.

²⁰ A Australian Council for Educational Research (ACER) é uma organização focada em coletar e interpretar informações por meio de avaliações que auxiliem “a tomada de decisões estratégicas em todos os níveis, desde os primeiros anos até a educação pós-obrigatória”. Para isso, comercializa uma gama de avaliações e formações para escolas, universidades, instituições, governos e demais interessados. Para mais informações, acessar: <https://www.acer.org/au>.

²¹ A Internatinal Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) “é uma cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, agências governamentais de pesquisa, acadêmicos e analistas”, da qual o Brasil faz parte, que possui como objetivo auxiliar seus integrantes, por meio de avaliações, a “entender práticas eficazes na educação e desenvolver políticas baseadas em evidências para melhorar a educação”. Para mais informações sobre a IEA, consultar: <https://www.iea.nl/about>.

²² A cApStAn é uma empresa provedora de traduções e demais serviços linguísticos com foco em instrumentos de coleta de dados, tendo como principal projeto o PISA. Para mais informações acessar: <https://www.capstan.be/>.

visando promover um bom “desenvolvimento inicial e bem-estar geral”²³ (OCDE, 2020, p. 30, tradução nossa, grifo nosso). A **aprendizagem precoce** é considerada pelos documentos analisados um fator determinante para o sucesso escolar e pessoal da criança, inclusive na vida adulta. Assim como é considerada um fator de eficiência do Estado, que ao garantir a aprendizagem precoce, na Educação Infantil, otimizaria recursos em outras etapas da escolaridade.

Não obstante, os documentos fazem referência ao conceito de Centros de Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), os quais podem ser comparados aos Centros de Educação Infantil comuns no Brasil. Para a OCDE, a concepção de ECPI mudou ao longo do tempo, apresentando mais de uma faceta, influenciando na identidade da oferta da Educação Infantil. Inicialmente ofertada

como uma ferramenta para aumentar a participação das mulheres no mercado de trabalho, ajudar as famílias a conciliar trabalho e responsabilidades familiares, enfrentar desafios demográficos, como a diminuição das taxas de fecundidade e o envelhecimento da população, e manter altas taxas de emprego entre a população²⁴ (OCDE, 2021, p. 15, tradução nossa).

Além disso, a OCDE (2018a; 2021) tem considerado a ECPI, quando de boa qualidade, uma importante ferramenta que os governos podem utilizar pensando no desenvolvimento das crianças, no bom uso dos recursos econômicos e no alcance de bons resultados nas avaliações em larga escala, afirmando que as crianças que o frequentaram tendem a obter notas melhores em habilidades como a leitura na avaliação do PISA.

No entendimento da OCDE (2018a, p. 9, tradução nossa; 2021, p. 15, tradução nossa), “a ECPI é uma medida política crítica que pode promover a equidade, apoiar o desenvolvimento holístico e contínuo e melhorar o bem-estar da criança”²⁵, além de “[...] mitigar a desigualdade entre os diferentes grupos da sociedade”²⁶. Ainda, salienta que quanto melhor a qualidade da ECPI, melhores resultados as crianças terão ao

²³ Original: The overarching objective of IELS is to support countries in their efforts to improve children’s early learning experiences, to better foster their early development and overall well-being.

²⁴ Original: In many countries, it is used as a tool to increase women’s labour market participation, help families to reconcile work and family responsibilities, confront demographic challenges such as decreasing fertility rates and aging populations, and maintain high employment rates among the population.

²⁵ Original: ECEC is a critical policy measure that can promote equity, support holistic and continuous development and improve child well-being.

²⁶ Original: [...] mitigate inequity across different groups within society.

longo da vida, beneficiando principalmente crianças advindas de meios socioeconômicos desfavorecidos.

Bueno (2012, p. 36) afirma ser consenso para o Banco Mundial, o Estado ofertar serviços básicos de educação e saúde, uma vez que estes são condicionantes para “[...] manter a pobreza em níveis suportáveis [...]”. Ainda, destaca que o investimento na Educação Infantil por parte destes, possui prerrogativas de produtividade, com inserção destes futuros adultos no mercado de trabalho, produzindo lucros e gerando renda, conseqüentemente, diminuindo os níveis de pobreza em que está inserido. Para a autora,

[...] a educação para infância delinea-se por um viés economicista e mercadológico, sendo explicitado nos documentos do Banco Mundial para justificar as suas condicionalidades às reformas. A educação das crianças, segundo o Banco Mundial, poderia atuar de forma positiva na sociedade, não só para a garantia de sua sobrevivência, inserindo-os no mercado de trabalho, mas como redentora das mazelas sociais e do alívio da pobreza (BUENO, 2012, p. 45).

Por ser uma de suas principais frentes de trabalho, o Banco Mundial produziu diversos documentos e relatórios que tratam da pobreza e seus vieses e propõem medidas para a redução desta, como o Relatório N° 20475-BR, “*O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre a Pobreza, com Ênfase nas Políticas Voltadas para a Redução da Pobreza (2001)*”. Vale ressaltar, conforme Bueno (2020, p. 46, grifo nosso), que as mudanças que ocorrem no discurso dos documentos produzidos pelo Banco Mundial, quanto aos modos de tratamento da pobreza, uma vez que inicialmente “[...] a menção era de que os ajustes estruturais visavam **combater a pobreza** [...]”, em seguida passaram a assumir um posicionamento de **aliviar** ou provocar uma “**redução sustentável da pobreza**”, mais recentemente utilizando o termo **mitigação da pobreza** ou **mitigação das desigualdades**, também utilizado pelos documentos da OCDE aqui estudados, reafirmando o intuito de manter a pobreza em níveis suportáveis.

É possível perceber também, nos trabalhos de Bueno (2012) e Bueno (2020), a preocupação dos Organismos Internacionais (OI) em formar cidadãos produtivos para o capital, os moldando desde a primeira infância, sendo a educação infantil “[...] engrenagem fundamental de seleção dos futuros trabalhadores produtivos”, o que percebemos também como uma preocupação da OCDE por meio do IELS.

Sustentado pelos propósitos visados na ECPI, o estudo Baby PISA foi realizado com aproximadamente sete (7) mil crianças de cinco anos que frequentavam centros de ECPI e escolas, com uma amostra representativa de cada um dos três países participantes (Inglaterra, Estônia e Estados Unidos). Considerando que cada país pode apresentar uma separação por faixa etária diferente na educação, as crianças foram selecionadas aleatoriamente seguindo o critério de idade, de acordo com as escolas e centros definidos anteriormente, independente do estágio da educação em que estivessem, com o intuito dos dados serem passíveis de comparação entre os países (OCDE, 2020).

Como forma de justificar a avaliação em crianças de cinco anos, a OCDE faz uso de estudos que afirmam existir uma “janela de aprendizagem”, em que a criança possuiria uma maior facilidade de aprendizado até os sete anos de idade, devido a “plasticidade” cerebral presente nos primeiros anos de vida.

Atrelam-se a essas justificativas, os motivos gerencialistas e de controle social que corroboram a aplicação de uma avaliação em crianças em idade pré-escolar, pois a OCDE ainda afirma que, “as crianças que não têm um bom começo, no entanto, ainda podem ser assistidas por meio de investimentos bem direcionados que aumentam o equilíbrio dos fatores de proteção sobre os fatores de risco”²⁷ (OCDE, 2020, p. 18, tradução nossa). Desta forma, a avaliação nesta faixa etária contribuiria na detecção de possíveis atrasos no desenvolvimento, permitindo intervenções que possibilitem a obtenção das habilidades básicas, diminuindo as probabilidades de “[...] dificuldades sociais e comportamentais na adolescência e idade adulta”²⁸ (OCDE, 2020, p. 18, tradução nossa, OCDE, 2021).

Para Freitas (2018, p. 28), a lógica neoliberal observa a educação como um serviço a ser adquirido, devendo adaptar-se as necessidades do mercado, ou seja, “[...] se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é”. Nessa direção, a escola deve padronizar seus processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente avaliá-los e compará-los com as demais instituições.

O Baby PISA subdividiu-se em três diferentes etapas, uma avaliação direta, com cada criança, duas avaliações indiretas, um questionário com os pais e outro com

²⁷ Original: Children who do not have a good start, however, can still be assisted through well-targeted investments that increase the balance of protective factors over risk factors.

²⁸ Original: [...] social and behavioural difficulties in adolescence and in adulthood.

os professores. As crianças foram avaliadas nas próprias escolas ou centros de ECPI que frequentavam. Segundo a OCDE (2020, p. 96, tradução nossa),

A avaliação indireta oferece benefícios na triangulação dos resultados da avaliação direta e em fornecer uma visão mais completa do desenvolvimento e das habilidades das crianças. Os pais têm conhecimento de seus filhos ao longo do tempo e em vários contextos, enquanto os professores têm um grupo comparativo de crianças da mesma idade para basear suas avaliações. Assim, obter informações dos pais e dos professores proporciona maior amplitude e profundidade na aprendizagem e no desenvolvimento inicial das crianças, enquanto a avaliação direta fornece uma base mais forte para comparabilidade entre países.²⁹

Os pais e professores foram arguidos por meio de questionários, provendo dados sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em relação aos mesmos quesitos compreendidos pela avaliação direta e outros concernentes a informações contextuais em relação a criança, seu ambiente de convívio, seu histórico escolar, entre outras (OCDE, 2018a; OCDE, 2021). De acordo com a OCDE (2018a, p. 17, tradução nossa),

As crianças completam a avaliação em tablets, na presença de um administrador de estudo treinado. As atividades em que as crianças se envolvem são histórias e jogos simples e divertidos. Dois personagens – Mia e Tom – orientam as crianças nas atividades por meio do áudio que acompanha as animações. Não há leitura ou escrita envolvida nessas atividades. A avaliação leva aproximadamente 15 minutos por domínio, com dois domínios administrados por dia.³⁰

Os documentos afirmam que as crianças foram acompanhadas individualmente durante todo o processo por um supervisor, que as conduziu durante os dois dias de avaliação, responsável por garantir seu bem-estar e sua felicidade em prosseguir com

²⁹ Original: The indirect assessment provides benefits in triangulating the results from the direct assessment and in providing a fuller picture of children's development and skills. Parents have knowledge of their child over time and in a range of settings, whereas teachers have a comparative group of children at the same age on which to base their assessments. Thus, gaining information from parents as well as from teachers provides greater breadth and depth on children's early learning and development while the direct assessment provides a stronger basis for comparability across countries.

³⁰ Original: Children complete the assessment on tablets, within the presence of a trained study administrator. The activities the children engage in are simple and fun stories and games. Two characters – Mia and Tom – guide the children through the activities via audio that accompanies the animations. There is no reading or writing involved in these activities. The assessment takes approximately 15 minutes per domain, with two domains administered per day.

a realização das atividades (OCDE, 2020; OCDE, 2021). Ressaltam também ser dispensável experiência prévia com aparelhos digitais para a realização da avaliação.

Urban, Guevara e Moss (2022) entendem que ao utilizar tablets, o Baby PISA desconsidera o contexto socioeconômico e cultural das escolas e das famílias em que as crianças estão inseridas, pois os conhecimentos e as experiências com os dispositivos podem até ser dispensáveis para a realização da avaliação, contudo, muitas crianças se quer sabem da existência de tais dispositivos, a depender da região e cultura em que estão inseridas.

Além disso, em relação ao estudo realizado, ao bem-estar e adequação a faixa etária, a OCDE (2021, p. 44, tradução nossa) salienta que “as histórias e outras atividades em que as crianças se envolveram durante a avaliação são interessantes, divertidas e adequadas ao desenvolvimento”³¹.

Ainda, sobre o aplicativo utilizado para a avaliação, reforçam que

Além de ser fácil de navegar e envolvente para as crianças, o design digital da avaliação direta significa que os resultados são mais precisos do que os modelos de avaliação baseados em papel ou observacionais. Isso também significa que o processo de avaliação é mais eficiente para administrar do que outros métodos.³² (OCDE, 2021, p. 45, tradução nossa).

Nesta perspectiva, observamos nos documentos analisados, que a questão central do estudo da OCDE, é a **ideia de aprendizagem precoce**, a qual está subdividida em quatro (4) domínios: **alfabetização emergente**, **numeramento emergente**, **autorregulação** e **habilidades socioemocionais**. De cada um dos quatro domínios avaliados foram destacados e incluídos nas avaliações subdomínios, como pode ser observado no Quadro 1, abaixo, com a finalidade de avaliar objetivos e habilidades específicas, como a contagem numérica e o vocabulário. Além disso, na avaliação indireta foram incorporados mais dois subdomínios quanto as habilidades socioemocionais, a confiança e o comportamento pró-social e não disruptivo (OCDE, 2021). Assim, a OCDE (2020, p. 48, tradução nossa) defende que

³¹ Original: The stories and other activities the children engage in during the assessment are interesting, fun and developmentally appropriate for this age group.

³² Original: As well as being easy to navigate and engaging for children, the digital design of the direct assessment means the results are more accurate than is the case for paper based or observational models of assessment. It also means the assessment process is more efficient to administer than other methods.

O desenvolvimento socioemocional das crianças influencia até que ponto elas podem brincar bem com outras crianças, fazer amigos e prosperar em ambientes de grupo, como na educação e cuidados da primeira infância (ECPI) ou na escola. Também influencia o quão bem eles são capazes de aprender uma série de outras habilidades.³³

Esse conjunto de elementos apresentados na citação acima, materializa-se em critérios a serem avaliados a fim de verificar o grau de domínio das crianças, nos seguintes aspectos:

Quadro 1 – Domínios e subdomínios avaliados pelo Baby PISA

Alfabetização emergente	Compreensão auditiva
	Vocabulário
	Consciência fonológica
Numeramento emergente	Números e contagem
	Trabalho com números
	Medição
	Forma e espaço
	Padrões
Autorregulação	Memória de trabalho
	Flexibilidade mental
	Inibição
Habilidades socioemocionais	Empatia

Fonte: OCDE, 2021. Elaborado pela autora.

Sob análise dos documentos, percebemos que, para a OCDE, os países que trabalharem e atingirem êxito nestes domínios, garantirão a **aprendizagem precoce** e conseqüentemente uma boa utilização dos recursos econômicos, dado que esta estaria intrinsecamente relacionada a uma estabilidade econômica, física e psicológica do sujeito beneficiado, dispensando, por exemplo, gastos dos governos com correções socioeducativas. Ainda, entendemos que tais domínios e subdomínios apresentam conformidade com a Agenda 2030 da ONU, mais especificamente com o

³³ Original: Children's social-emotional development influences the extent to which they can play well with other children, make friends and thrive in group settings, such as in early childhood education and care (ECEC) or school. It also influences how well they are able to learn a range of other skills.

ODS quatro (4), avaliando habilidades necessárias para a formação do capital humano (ONU, 2015).

Outrossim, sob a ótica da OCDE (2020; 2021), constatamos a utilização de diversos argumentos favoráveis que sustentam a avaliação em larga escala na Educação Infantil, afirmando que a aprendizagem precoce pode representar uma melhor qualidade de vida futura e otimização de recursos públicos, contudo a educação ofertada na primeira infância deve ser passível de medição em mensuração de resultados, dado que recuperar os atrasos de uma educação precoce ruim seria mais oneroso.

A noção de aprendizagem precoce, quer antecipar a aprendizagem de “domínios da alfabetização, numeramento, autorregulação e habilidades socioemocionais”, conforme notamos no Quadro 1, pois identificar possíveis dificuldades das crianças precocemente, contribuiria para otimizar recursos do Estado e ajustar a formação humana na lógica do custo-benefício.

Com o Estado Avaliador, criam-se e sugerem-se diretrizes e políticas avaliativas e de controle social de proporção internacional. Percebemos tais orientações nas propostas da OCDE, a qual, como organização internacional que exerce influência nos países que a compõem, intervém e colabora na elaboração de políticas públicas, como por exemplo, na idealização e aplicação do Baby PISA, com a intenção de verificar se as políticas efetivadas estão contribuindo para economia de investimentos a longo prazo. Se os recursos públicos empregados são eficazes no sentido de produzirem resultados a curto prazo no processo de aprendizagem, conforme trecho destacado acima.

A análise do documento, em linhas gerais, indica que os principais motivos que levam a pensar na avaliação em larga escala para a Educação Infantil, tem relação com a concepção de Estado gerencial e sua dimensão avaliadora. Uma vez que, o objetivo maior da avaliação, sob a perspectiva gerencial, é medir o que os documentos chamam de **aprendizagem precoce** e avaliar se as crianças apresentam, ou não, elementos que venham a diminuir os investimentos do Estado na vida adulta deste sujeito, visando a otimização dos recursos financeiros e a preparação, adaptação e conservação do modelo societal capitalista, desde a infância até a idade adulta.

A OCDE entende que o investimento do Estado na primeira infância e na Educação Infantil representa uma economia para os países, por antecipar o processo de formação dos sujeitos, dado que a preocupação não é a criança, nem seu

desenvolvimento, mas como as políticas públicas podem otimizar recursos a longo prazo focando no público infantil.

Segundo Sofou e Jiménez-Ramírez (2020, p. 7, tradução nossa), a utilização de alguns domínios avaliativos em detrimento de outros, proporciona uma visão limitada da EI, pois a aproxima da “[...] teoria do capital humano, na premissa de preparação das crianças para o futuro”³⁴. Paralelamente, constatamos tais relações indicadas pelas autoras, quando, para fazer referência aos “benefícios” de um dos domínios avaliados, o documento utiliza de afirmações como

A autorregulação precoce também está ligada aos resultados do mercado de trabalho. Uma melhor autorregulação precoce está relacionada a uma menor probabilidade de desemprego, dependência de bem-estar, incluindo habitação social e níveis de renda mais altos na idade adulta (Moffitt *et al.*, 2011; Fergusson, Boden e Horwood, 2013, apud OCDE, 2020, p. 21). Além disso, a competência social precoce está associada a uma melhor competência para o trabalho, além de prever o status empreendedor, a continuidade da atividade empreendedora e os ganhos³⁵ (OCDE, 2020, p. 21, tradução nossa).

Tais suposições, desconsideram todo um contexto socioeconômico e enfatizam o anseio da organização em preparar um capital humano para o futuro para o mercado de trabalho. Para Purešević (2020, p. 119), avaliações como o Baby PISA, além de promover padronizações, propiciam a mercantilização da educação, dado que tornam a EI refém de padrões e medidas, ignorando contextos culturais, políticos, sociais e econômicos. De acordo com a autora, a lógica das avaliações em larga escala coloca a EI como salvadora dos problemas da sociedade, atenuando assim as responsabilidades do Estado e justificando a intervenção precoce como um bom investimento.

Em relação a este aspecto, a OCDE (2020, p. 22, tradução nossa) salienta que,

Fortes habilidades de linguagem, autorregulação, confiança e empatia na primeira infância preveem uma menor probabilidade de envolvimento em crimes e delinquência na idade adulta. Aspectos de bem-estar social, particularmente comportamentos pró-sociais,

³⁴ Original: [...] la teoría del capital humano, en la premisa de la preparación de los niños para el futuro.

³⁵ Original: Early self-regulation has also been found to be linked to labour market outcomes. Better early self-regulation is related to a lower likelihood of unemployment, welfare dependence, including social housing, and higher income levels in adulthood (Moffitt *et al.*, 2011; Fergusson, Boden and Horwood, 2013). In addition, early social competence is associated with better work competence, as well as predicting entrepreneurial status, continuity of entrepreneurial activity and earnings.

também são importantes preditores de uma menor probabilidade de crime e delinquência mais tarde na vida.³⁶

Ainda, na perspectiva da OCDE (2021, p. 8, tradução nossa, grifo nosso),

O investimento mais eficaz que os governos podem fazer para melhorar a educação e os resultados na vida adulta é fornecer apoio de alta qualidade às crianças e suas famílias durante os primeiros anos cruciais. No entanto, a oferta de educação e cuidados na primeira infância não garante um bom começo para todas as crianças, pois a qualidade e os impactos variam. Um desafio para os sistemas educacionais é **medir significativamente a qualidade** em ambientes de ECPI, especialmente de uma forma que seja confiável e comparável em diversos contextos. Reduzir os atrasos de aprendizagem das crianças no início da escolaridade ainda é possível, mas é um desafio para a maioria dos sistemas de ensino. **Buscar melhorar os problemas de aprendizado individual ou sistêmico em idades ainda mais avançadas é mais difícil e mais caro do que fazê-lo antes.**³⁷

Sofou e Jiménez-Ramírez (2020) afirmam que o conceito de qualidade é uma construção e corresponde a um dado momento histórico, ou seja, é transitória e relativa a ótica de quem está analisando, possuindo assim, ideais, juízos e concepções pré-determinadas. Ainda, segundo as autoras, historicamente a EI é envolta em um discurso pela busca de qualidade e resultados, o qual “[...] desvia a atenção das desigualdades estruturais e desencadeia injustiças”³⁸ (SOFU; JIMÉNEZ-RAMÍREZ, 2020, p. 5, tradução nossa). Ademais, afirmam que a EI está envolta em um contexto pelo qual o investimento financeiro e humano resultam

[...] em alto retorno do investimento, incluindo melhor educação, emprego e renda, e menos problemas sociais, como uma equação simples: “intervenção precoce” + “qualidade” = aumento do capital

³⁶ Original: Strong language skills, self-regulation, trust and empathy in early childhood predict a lower likelihood of involvement in crime and delinquency in adulthood. Aspects of social well-being, particularly prosocial behaviours, are also important predictors of a lower likelihood of crime and delinquency later in life.

³⁷ Original: The most effective investment governments can make to enhance education and later life outcomes is to provide high quality support to children and their families during the crucial early years. However, the provision of early childhood education and care does not guarantee a sound start for every child, as quality and impacts vary. A challenge for education systems is in meaningfully measuring quality in ECEC settings, especially in a way that is reliable and comparable across diverse contexts. Reducing children’s learning delays in early schooling is still possible, but is challenging for most schooling systems. Seeking to ameliorate individual or systemic learning issues at even later ages is more difficult and more costly than doing so earlier.

³⁸ Original: [...] la historia de la calidad y rendimientos distrae la atención de las desigualdades estructurales y libera la injusticia.

humano + êxito nacional (ou pelo menos sobrevivência) em uma economia global competitiva³⁹ (SOFOU; JIMÉNEZ-RAMÍREZ, 2020, p. 4, tradução nossa).

Purešević (2020) ressalta que o Baby PISA reduz a qualidade da EI, e todo o processo de ensino e aprendizagem, à uma simples medição do que as crianças são ou não capazes de fazer. Não obstante, conseguimos identificar a lógica criticada pelas autoras nos documentos da OCDE, quando a organização afirma que o investimento em uma **aprendizagem precoce** de qualidade é essencial para o sucesso dos sujeitos, proporcionando melhores resultados.

A OCDE propõe o IELS, sob os argumentos de preocupação em torno da verificação da qualidade na Educação Infantil, de que compreende as diversidades culturais, sociais e econômicas, defendendo que, “a oferta de alta qualidade em um contexto pode não se encaixar bem em um ambiente diferente ou para um grupo diferente de crianças”⁴⁰ (OCDE, 2021, p. 27, tradução nossa). Contudo, contradiz-se ao afirmar que “a única maneira confiável de avaliar a qualidade e a eficácia é avaliar diretamente os ganhos de desenvolvimento das crianças”⁴¹, medida que, em nossa compreensão, por tratar-se de uma avaliação padronizada, desconsidera os contextos em que as crianças estão inseridas (OCDE, 2021, p. 27, tradução nossa).

Zanotto e Sandri (2018, p. 133) salientam que as avaliações em larga escala são aplicadas sob o discurso de aferir a qualidade da educação, contudo, servem “[...] muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema, fragilidades estas que também são responsáveis pelos índices de qualidade”. Ainda, para as autoras, “constituído um sistema avaliativo em larga escala para atestar qualidade e inferindo que a qualidade é baixa, cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 134).

A OCDE (2020, p. 26, negrito e itálico do documento, tradução nossa) entende que

³⁹ Original: [...] un alto retorno de la inversión, incluida una mejor educación, empleo e ingresos y menores problemas sociales, como una simple ecuación: “intervención temprana” + “calidad” = mayor capital humano + éxito nacional (o al menos supervivencia) en una economía global competitiva.

⁴⁰ Original: High quality provision in one context may not fit well in a different setting or for a different group of children.

⁴¹ Original: The only reliable way to assess quality and effectiveness is to directly assess children’s development gains.

Começar atrás significa ficar para trás. Quando a aprendizagem inicial das crianças não é forte antes de começarem a escola e continua fraca nos dois primeiros anos de escola, as perspectivas para essas crianças são sombrias. É provável que este grupo de crianças continue a frequentar a escola, pelo menos até ao final do ensino primário, mas muitos não desenvolverão as competências académicas básicas de que necessitam para alcançar resultados positivos no mercado de trabalho. Alguns vão lutar para participar plenamente na sociedade ou experimentar níveis positivos de bem-estar. Esta é uma preocupação particular em países ou regiões onde as taxas de desigualdade e privação já são altas e crescentes.⁴²

Ademais, acrescenta que

Ao prestar atenção à aprendizagem precoce das crianças, os países podem fazer imensas melhorias nos resultados para cada criança e suas famílias, bem como usar meios eficazes e económicos para melhorar o desempenho geral de seus sistemas educacionais. Para alcançar tais melhorias, os países precisam de dados confiáveis, válidos e comparáveis. Isso permite que os países vejam o que é possível na aprendizagem precoce das crianças, monitorem o progresso em nível de sistema ao longo do tempo e tomem medidas para melhorar os resultados das crianças⁴³ (OCDE, 2020, p. 44, tradução nossa).

Podemos perceber, por meio dos excertos retirados dos documentos da OCDE, as ramificações e manifestações do Estado gerencial e sua dimensão avaliadora, além da explícita preocupação em gerar otimização de recursos públicos para a educação, tanto na preparação e adaptação desde a infância para atuação no mercado de trabalho, quanto nas políticas públicas relacionadas, por exemplo, a saúde, segurança e educação. De acordo com a OCDE (2021, p. 17, tradução nossa) “sem os meios para que todos os cidadãos desenvolvam as habilidades necessárias

⁴² Original: ***Starting behind means staying behind.*** When children’s early learning is not strong before they start school and continues to be weak in the first two years of school, the outlook for these children is bleak. This group of children is likely to continue to attend school, at least until the end of primary school, but many will not develop the basic academic skills they need to achieve positive labour market outcomes. Some will struggle to participate fully in society or experience positive levels of well-being. This is a particular concern in countries or regions where rates of inequality and deprivation are already high and growing.

⁴³ Original: By paying attention to children’s early learning, countries can make immense improvements to the outcomes for individual children and their families, as well as using an effective and cost-efficient means to lift the performance of their education systems overall. To achieve such improvements, countries need reliable, valid and comparable data. This enables countries to see what is possible in children’s early learning, monitor progress at a system-level over time and take action to improve children’s outcomes.

para participar plenamente na sociedade, a desigualdade e os subprodutos da desigualdade crescem”⁴⁴, necessitando assim, a intervenção do Estado.

Outrossim, observamos que a avaliação Baby PISA é fundamentada a partir das quatro dimensões avaliadas, as quais visam medir o desenvolvimento das crianças e oferecer um panorama aos países avaliados, identificando onde estes devem focar seus esforços. Inferimos também, que os domínios avaliados pelo IELS assemelham-se aos avaliados pelo PISA e tendem a promover uma padronização dos currículos e conseqüentemente a responsabilização dos sujeitos envolvidos, esses aspectos nos auxiliam no entendimento dos motivos que levaram a criação da BNCC, no Brasil. Assim como a função indutora que essa reforma curricular exerce no alinhamento da educação básica aos critérios das avaliações em larga escala.

Para Purešević (2020, p. 10), apesar da OCDE defender a importância de observar a criança de forma holística, “[...] o estudo está focado na melhoria das pontuações nos países abrangidos pelo teste do PISA”. Neste contexto, no que se refere a relação do Baby PISA com as demais avaliações realizadas pela OCDE, a Organização salienta que

Os estudos educacionais existentes da OCDE concentram-se principalmente na aquisição de habilidades no final da escolaridade obrigatória e na idade adulta, ou seja, o PISA e o Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC). Em combinação com esses estudos, o IELS permite que os países vejam o valor agregado de seus sistemas educacionais. Os ganhos relativos na aprendizagem entre 5 e 15 anos de idade fornecem uma indicação de eficácia em nível de sistema, tanto de desempenho quanto de equidade. Por exemplo, uma comparação de dados dos grupos do IELS e do PISA podem mostrar quais sistemas de ensino agregam maior valor, inclusive na mitigação de desvantagens. Embora o IELS [...] inclua um foco equilibrado nas habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças, esse equilíbrio está sendo cada vez mais adotado pelo PISA e PIAAC. Cada um dos três estudos inclui avaliações abrangentes e apropriadas à idade de alfabetização e numeramento, permitindo uma análise de corte sobre essas duas principais habilidades cognitivas. O PISA e o PIAAC agora também oferecem aos países a opção de incluir domínios socioemocionais na avaliação. Assim, os países que incluem essas medidas juntamente com a participação no IELS também poderão rastrear os cortes nessas habilidades⁴⁵ (OCDE, 2021, p. 19, tradução nossa).

⁴⁴ Original: Without the means for all citizens to develop the skills they need to fully participate in society, inequity and the by-products of inequity grow.

⁴⁵ Original: Existing OECD education studies largely focus on skill acquisition at the end of compulsory schooling and adulthood, i.e. PISA and the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In combination with these studies, IELS enables countries to see the value-add of their education systems. The relative gains in learning between 5 and 15 years-of-age provides a

Para Trojan (2009, p. 10), “os sistemas internacionais de avaliação não identificam as desigualdades de cada país”. Louzada (2017) afirma que as avaliações em larga escala são pensadas de acordo com uma realidade pontual, para um determinado padrão universal de criança, como se todas as crianças fossem iguais e partissem do mesmo princípio, com as mesmas condições físicas, psicológicas, econômicas e sociais, desconsiderando o contexto em que a criança está inserida.

Desta forma, no Quadro 2, apresentamos as principais tendências identificadas no Baby PISA, quanto a concepção de Educação Infantil e de avaliação da aprendizagem na EI e as tendências para a avaliação em larga escala para EI no Brasil. Assim, constatamos que o IELTS, MELQO e outros instrumentos testados na Educação Infantil brasileira⁴⁶, apresentam-se como avaliações em larga escala para esta etapa da educação, indicando tendências para a proposição e o estabelecimento de políticas educacionais e avaliativas no Brasil.

Quadro 2 – Do Baby PISA ao Novo SAEB: principais tendências para a avaliação na Educação Infantil brasileira a partir da OCDE

Concepções de Educação Infantil da OCDE	Tendência para a Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil no Brasil	Concepção de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil para a OCDE
Preparatória para o Ensino Fundamental	Que além de indireta (Novo SAEB), pode se tornar direta, ou seja,	A avaliação da aprendizagem pode ser resumida às práticas

system-level indication of effectiveness, of both performance and equity. For example, a comparison of cohort data from IELTS and PISA can show which schooling systems add greatest value, including in mitigating disadvantage.

While IELTS, as explained later in Section 4, includes a balanced focus across children’s cognitive and social-emotional skills, this balance is increasingly being adopted by PISA and PIAAC. Each of the three studies includes comprehensive, age-appropriate assessments of literacy and numeracy, enabling cohort analysis on these two key cognitive skills. PISA and PIAAC now also offer countries the option of including social-emotional domains in the assessment. Thus, countries that include these measures alongside participation in IELTS will be able to track cohorts in these skills as well. (OCDE, 2021, p. 19)

⁴⁶ De acordo com Louzada (2017, p. 85 e 90), a cidade do Rio de Janeiro já fez a tentativa de implementar o ASQ-3 (Ages & Stages Questionares), questionário avaliativo, desenvolvido nos Estados Unidos por uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de detectar atrasos no desenvolvimento infantil, aplicado em crianças de um mês até cinco anos e meio. Na mesma cidade também foram aplicadas as escalas ITERS-R (Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition) para crianças de zero a dois anos e meio e a escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition) para crianças de dois anos e sete meses a cinco anos.

(alfabetização e numeramento).	avaliação do desenvolvimento das crianças dentro dos domínios estipulados pelas avaliações externas.	pontuais, de avaliação das habilidades exigidas nas avaliações em larga escala.
Adaptação ao modelo societal desde a infância, de forma a preparar para o mercado de trabalho, por meio das habilidades socioemocionais e de autorregulação.	Se tratando da avaliação direta, o Brasil pode seguir o modelo do Baby PISA, e realizá-la por meios digitais, dado a familiaridade das crianças com estes e a intenção de diferenciar das avaliações aplicadas no Ensino Fundamental (escritas).	Tem o potencial de minimizar a importância da observação do desenvolvimento infantil como um todo, e dos aspectos a serem melhor desenvolvidos pensando na criança de forma integral.
Descaracterização do brincar na EI.	Pode reproduzir uma avaliação que seja comparável com os dados do PISA, de forma a mitigar os possíveis atrasos no desenvolvimento das crianças e corrigi-los o quanto antes, para contribuir com a otimização de recursos públicos.	Tende a apresentar características classificatórias, pontuando e premiando os “melhores alunos”.

Fonte: OCDE, 2020, 2021. Elaborado pela autora.

Os fundamentos tratados nesta seção nos permitiram dimensionar em que medida políticas internacionais como o IELS têm o potencial de criar parâmetros para orientar as políticas educacionais no Brasil. Assim, na próxima seção apresentamos as tendências evidenciadas no Baby PISA e observadas no Novo SAEB, sob a perspectiva do Estado Avaliador.

1.3 ESTADO AVALIADOR NO BRASIL E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO NOVO SAEB

Com a implementação da Constituição Federal, em 1988, garantiu-se uma gama de direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, mais tarde, englobando também a garantia a alimentação, moradia e ao transporte (BRASIL, 1988).

Contudo, a constante crise do capital e as suas diferentes justificativas para explicá-la, contribuíram para o desenvolvimento de argumentos de cunho neoliberais, localizando no Estado o objeto da crise econômica. O deslocamento dos problemas estruturais para a ênfase numa crise política, colaborou para a elaboração e efetivação das reformas do Estado sob princípios gerenciais.

A partir dos anos de 1970, nos países do capitalismo central e, anos de 1990, no Brasil, as manifestações da crise estrutural do capital foram justificadas pelo viés de uma crise política, do Estado. Com isso, a retomada da ideia de liberdade do mercado ganhou força por meio do neoliberalismo.

No Brasil, em 1995, é elaborado o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, popularmente conhecido como “Reforma Bresser-Pereira”, com o objetivo de “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 10), para instaurar uma administração de ordem gerencial, a qual, segundo o documento, baseia-se em conceitos de eficiência, eficácia e qualidade, para “promover a correção das desigualdades sociais e regionais” criadas com a Constituição Federal (1988) (BRASIL, 1995).

De acordo com o documento, o Estado passou a intensificar dimensões privatizantes com a venda de empresas estatais e com o repasse do atendimento das áreas de educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor privado e/ou setor público não-estatal, ou seja, as políticas públicas com recursos financeiros reduzidos e controladas pelo Estado e executadas por meio de parcerias público-privadas, em especial, pelo setor privado, criando um processo denominado de “publicização” (BRASIL, 1995).

Assim,

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 18).

Notamos que, em nome da busca pela eficiência nos gastos públicos, a reforma do aparelho do Estado retira de sua autarquia as responsabilidades sociais estabelecidas na Constituição Federal (1988). Tal questão é considerada por Oliveira e Duarte (2005, p. 284), ao afirmarem que

O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal.

Mediante à reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, portanto, a educação sofreu grandes mudanças por meio das políticas e projetos neoliberais estabelecidos, desencadeando a reforma da educação básica.

De acordo com Silva e Abreu (2008), diferentes fatores podem ser observados como objetos materializadores da reforma educacional, como a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996a), as orientações quanto ao currículo e avaliação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Sistema de Avaliação da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴⁷.

Na compreensão de Almeida e Lara (2005, p. 111), essas reformas educacionais apresentaram características alinhadas aos ditames neoliberais, como

⁴⁷ Fundo financeiro, regulamentado pela Lei 9.424/96, destinado a prover recursos para a “[...] manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.” (BRASIL, 1996b). Vale ressaltar, que o referido fundo excluía a destinação de recursos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio.

focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Infantil; descentralização que se traduz em municipalização; privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo”, mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados.

Tais questões são observadas no documento da reforma do Estado, quando este afirma que “a propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado.” (BRASIL, 1995, p. 55).

No Brasil, a primeira fase do Estado Avaliador, no contexto educacional, começa a tomar forma a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 1990, promovendo a aplicação de testes padronizados em larga escala na educação básica (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015; SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020). Silva e Nascimento (2019) observam que as avaliações em larga escala têm o potencial de definir o que deve ou não ser ensinado nas escolas.

Schneider e Rostirola (2015) afirmam que ao adotar matrizes de referência para realização dos testes e avaliações em larga escala, ocorre uma padronização, “afunilamento e modularização do currículo”, tornando-o passível de comparação (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 507).

De acordo com Arce (2001, p. 258),

A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento.

Ainda, sobre a centralização, a autora afirma que “[...] cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente.” (ARCE, 2001, p. 258). Assim, sob essa ótica, cabe ao Estado definir o que deve ser ensinado e

avaliado, visando formar o sujeito competitivo, adaptável e flexível as exigências do mercado, fazendo jus aos investimentos feitos pelo capital.

Para a autora, este ideário neoliberal iniciou no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello, acentuando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual apontava “[...] a globalização advinda das políticas neoliberais como a única e definitiva saída para todos os problemas sociais e econômicos contemporâneos.” (ARCE, 2001, p. 257).

No que se refere ao campo da educação, segundo Schneider e Ribeiro (2020, p. 732), é “[...] a partir da criação do Saeb, no ano de 1990, que as medidas impostas pelo Estado Avaliador começaram a adquirir consistência na educação básica”, por exemplo, por meio da inserção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) do SAEB.

Nesse período, o SAEB era composto por avaliações amostrais, que compreendiam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF, com objetivo de verificar a qualidade da educação pública brasileira, nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Reestruturado em 2005, passa a realizar provas censitárias nas escolas públicas por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), além de continuar com as avaliações amostrais por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Em 2013, o SAEB passa a englobar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com caráter censitário, aplicada no 3º ano do EF.

Na visão de Zanardini e Peletti (2022, p. 180), as reformas na educação brasileira derivam “[...] de um conjunto de ajustes estruturais impulsionados pelo processo de reestruturação do capitalismo implementado desde os anos 1970, mas que na América Latina e no Brasil se acentuaram a partir da década de 1990”. É importante ressaltar que a reforma do Estado, e conseqüentemente da educação, não se findaram nos anos 1990, ao contrário, ainda perduram e se aprofundam nos diferentes governos que transitam pelo Estado brasileiro, desde os anos de 1990.

Em 2015, por exemplo, como consequência da crise econômica e política, percebemos, por meio do documento “Uma ponte para o futuro”, publicado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, a manifestação de uma nova face do Estado, o Estado Funcional, o qual, intensificou as reformas dos anos 1990, evidenciando seu caráter extremista e neoconservador. De acordo com o documento,

As modernas economias de mercado precisam de um Estado ativo e também moderno. Quem nos diz isto não é apenas a teoria econômica, mas a experiência histórica dos países bem-sucedidos. Só o Estado pode criar e manter em funcionamento as instituições do Estado de Direito e da economia de mercado, e só ele também pode suprir os bens e serviços cujos benefícios sociais superam os benefícios privados. Portanto, as discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o Estado deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade. Ele faz ambas as coisas através dos tributos, dos gastos públicos e das regras que emite (PMDB, 2015, p. 4).

O documento atribui parte da responsabilidade pela crise à ampliação de políticas públicas realizada pelos governos de esquerda a partir do início dos anos 2000, “[...] seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado” (PMDB, 2015, p. 5). Para Cavalcanti e Venerio (2017, p. 155-156),

Em linhas gerais, percebe-se no documento uma grande preocupação com a crise fiscal (diminuição dos recursos carregados aos cofres públicos) e com a rigidez do orçamento (“dificuldade” para alocação dos recursos). Esses fatores, combinados com a indexação de benefícios (salários, aposentadorias etc.) e com a falta de uma ampla reforma da Previdência, teriam contribuído para um desequilíbrio nas contas do Governo, para o aumento da inflação e para a crise econômica de modo geral.

Ainda, prevê que a solução será “[...] muito dura para o conjunto da população, [pois] terá que conter medidas de emergência, mas principalmente reformas estruturais” (PMDB, 2015, p. 5), devendo “[...] passar pelo crescimento econômico, pela reforma do orçamento [...], pela redução da taxa básica de juros e pela reforma da Previdência Social [...]” (CAVALCANTI; VENREIO, 2017, p. 156), além de ser realizada, em um ato heroico, por políticos capazes de articular interesses.

Em 2016, começa a tramitar no Senado Federal a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/2016, a qual, inicialmente, tramitou na Câmara dos Deputados como PEC nº 241/2016 e ficou popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo”, ou “PEC do teto de gastos” (REIS, 2021). Esta, aprovada e sancionada no mesmo ano, passou a denominar-se Emenda Constitucional nº 95/2016, e, materializando as prescrições contidas no documento “Uma Ponte para o Futuro”,

congelou “[...] despesas primárias da União por 20 exercícios financeiros (2017-2036)”, ou seja, congelou investimentos nas políticas sociais, como educação e saúde, por 20 anos, trazendo consigo imensos prejuízos sociais (REIS, 2021, p. 4).

Percebemos que as propostas e projetos de reforma do aparelho do Estado compreendem medidas de controle social, as quais observamos, de forma potencializada, nas reformas das políticas educacionais, evidenciando a atuação do Estado Avaliador na educação, em especial nas políticas curriculares e avaliativas, sob argumentos de eficiência e eficácia nos parâmetros do mercado.

Santos, Horta Neto e Junqueira (2017), ressaltam a importância da avaliação na EI, porém, propõem, uma reforma nas políticas avaliativas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), como pressuposto de cumprir o Plano Nacional de Educação. A proposta afirma que o cuidar e educar, na Educação Infantil, são inseparáveis e garantem “[...] a formação da pessoa em sua essência humana”, utilizando de tais argumentos para ressaltar a necessidade de se avaliar todas as etapas da EB, ou seja, incluir a Educação Infantil nas avaliações realizadas pelo SAEB (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 21).

A proposição estabelece como diretrizes a “universalização do atendimento escolar, **melhoria da qualidade do aprendizado**, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e **superação das desigualdades educacionais**” (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 23, grifo nosso). Para isso, reiteram que

Aos testes cognitivos devem ser somados outros instrumentos, cada um com constructos próprios, capazes de fornecer informações sobre cada uma das dimensões propostas. Com base no conjunto dessas dimensões, em que se inclui a aprendizagem, será possível avaliar a qualidade da educação de forma mais abrangente do que apenas o desempenho dos alunos no teste (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 41).

Com efeito, em junho de 2018, por meio do Decreto Presidencial nº 9.432, regulamenta-se a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, a qual passa a ser constituída pelo SAEB, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ENEM (BRASIL, 2018b). As

avaliações em larga escala anteriormente realizadas na educação básica⁴⁸ passam a ser chamadas de SAEB, incluindo, de maneira inédita, a Educação Infantil. Por meio deste decreto, cabe ao INEP

Art. 8º [...]

I - implementar os procedimentos estabelecidos neste Decreto;

II - definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames;

III - definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames; e

IV - editar as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste Decreto (BRASIL, 2018b).

A Portaria INEP nº 366 de 2019, determina que o estudo-piloto na Educação Infantil, no referido ano, seja composto de questionários para diretores e professores das turmas, previamente selecionadas por meio de sorteio. Ainda, afirma que as demais avaliações realizadas pelo SAEB tomem como referência a BNCC para sua elaboração, demonstrando um alinhamento das políticas avaliativas e curriculares (BRASIL, 2019).

Posteriormente, em maio de 2020, por meio da Portaria nº 458, o MEC institui as normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, lançando o Novo SAEB (BRASIL, 2020). Nesta portaria, reafirma ser responsabilidade do INEP definir os parâmetros avaliativos e o cronograma de aplicação das avaliações que compõem a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Quanto a periodicidade, estabelece que

Art. 8º O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2020).

Em janeiro de 2021, o INEP, por meio da Portaria nº 10, “estabelece parâmetros e fixa diretrizes para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica”, definindo as regras para a execução do Novo SAEB (BRASIL, 2021a, p. 1). Neste documento, o INEP afirma que o Novo SAEB “[...] é um sistema de avaliação externa

⁴⁸ Desde 2005, o SAEB era composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), também chamado de Prova Brasil. Em 2013 passou a incorporar também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Com as alterações do Novo SAEB, todas as avaliações realizadas na Educação Básica passam a ser denominadas como SAEB (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017).

em larga escala”, o qual pretende, dentre outros objetivos, “construir uma cultura avaliativa [...]”, “produzir indicadores educacionais para o Brasil [...]” e “avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação [...]” brasileira, em todos os seus níveis e esferas (BRASIL, 2021a, p. 1). Em seu Art. 5º, a Portaria sustenta que “o Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio” (BRASIL, 2021a, p. 2).

No que se refere a Educação Infantil, a Portaria nº 10/2021 afirma que esta “[...] será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva” (BRASIL, 2021a, p. 2). É evidente neste documento o uso de nomenclaturas e conceitos advindos dos setores empresariais, como eficiência, indicadores, competência técnica, comparabilidade de dados, dentre outras, ressaltando seu caráter gerencialista da finalidade dessa avaliação.

Tal portaria é revogada por meio da Portaria nº 255 de julho de 2021, e o INEP passa a estabelecer as diretrizes para a realização do Novo SAEB anualmente, conforme orienta o Decreto nº 9.432/2018 e a Portaria nº 458/2020. A posteriori, em 5 de julho de 2021, o INEP, por meio da Portaria nº 250, “estabelece diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021” (BRASIL, 2021b, p. 1). Segundo a portaria, pretende-se avaliar, dentre outras etapas,

Art. 5º [...]

V - uma amostra de instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11 (BRASIL, 2021b, p. 2).

A amostra das instituições a serem avaliadas foi definida por meio de sorteio e estas foram contatadas pelo INEP para aplicar os instrumentos previamente definidos no Art. 11, sendo estes,

I - Questionários para Secretarias Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos Municípios;
II - Questionários para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares;
III - Questionários para Professores das Turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art. 5º; (BRASIL, 2021b, p. 3).

De acordo com a Nota Técnica nº 20/2021, a qual detalha a metodologia utilizada no Novo SAEB 2021,

O objetivo do plano amostral da educação infantil é selecionar uma amostra que seja capaz de aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, do quadro de pessoal, de gestão e de recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade (INEP, 2021).

Assim, em 2019 ocorreu a primeira amostragem piloto na Educação Infantil, e em 2020 a primeira avaliação amostral, coletando dados por meio de questionários com professores, diretores e secretários municipais. Vale ressaltar, que, por se tratar de uma avaliação amostral, apenas uma parcela dos municípios e instituições aptos a participar foram selecionados por meio de sorteio. Ainda, ressaltamos que, apesar das mudanças de governos, da deliberação e revogação de portaria e decretos (Quadro 3), o ideário neoliberal e gerencialista presente nas avaliações do Novo SAEB permaneceu o mesmo.

Quadro 3 – Síntese das ações do Estado e alterações do SAEB

Ano	Documento	Finalidade
2015	Uma Ponte para o Futuro	Promover uma reforma política e econômica de cunho neoliberal
2016	EC 95	Congelar investimentos nas políticas sociais por 20 anos
2017	Sinaeb – PNE em Movimento 7	Proposta de organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação
2018	Decreto nº 9.432	Regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica
2019	Portaria nº 366	Define normas para a realização do SAEB em 2019
2020	Portaria nº 458	Institui normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica
2021	Portaria nº 10	Estabelece parâmetros e fixa diretrizes para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica
2021	Portaria nº 255	Revoga a Portaria nº 10/2021

2021	Portaria n° 250	Estabelece diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021
2021	Nota Técnica n° 20/2021	Detalhamento da População e Resultados do SAEB 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, por meio das políticas avaliativas implementadas, a concretização das ações do Estado Avaliador, pois, é com os resultados desses testes e avaliações em larga escala em mãos, que o Estado cria consensos sobre que medidas tomar e quem responsabilizar; sobre critérios classificatórios para repasses desiguais de recursos financeiros para municípios, estados e escolas; sobre os parâmetros de eficiência e eficácia para atingir o que consideram como qualidade. Para Schneider e Ribeiro (2020, p. 730), é por meio de tais avaliações que se “[...] transmite a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais [...]”.

Para Nef e Oliva (2011, s.p.),

A medição é a chave mestra do discurso dominante instituído em torno da qualidade da educação. Seu oponente, o discurso instituinte, assinala a impossibilidade de reduzir a qualidade e o conteúdo da educação a medição. Aliás, uma concepção democrática da educação não pode e nem devem excluir a medição; mas nela a qualidade da educação não se reduz simplesmente a índices. O discurso dominante em torno da qualidade da educação é exógeno a prática educativa, e à sua tradição disciplinar. Sua condição de discurso parte do vínculo entre qualidade, produtividade e educação, ligado a noção de capital humano do final dos anos 50; e antes ainda, na chamada “administração científica” com seu viés produtivista, das primeiras décadas do século XX.

Os autores ainda ressaltam que as avaliações não são capazes de assegurar uma melhor qualidade educacional, podendo estas levar a uma distorção de objetivos. Neste sentido, Fernandes (2014, p. 121) destaca que o dia a dia das escolas tem sido cada vez mais delineado pelo treinamento e aplicação de testes e avaliações, o que tem alterado as práticas do cotidiano, “[...] especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia”. Ainda, de acordo com a autora, os impactos causados na rotina escolar “[...] se relacionam a um projeto de sociedade” (FERNANDES, 2014, p. 121).

Para Falabella (2019, p. 209), o Estado Avaliador torna-se evidente quando a avaliação deixa de medir o rendimento escolar e passa a definir a qualidade das escolas, demonstrando “[...] um contexto de mercantilização da educação escolar”. Segundo a autora, é com a introdução dos mecanismos de mercado na educação que

[...] se delinea a escola performativa, que deve exercer uma dupla prestação de contas: ao mercado, por uma parte, dando respostas às demandas das famílias para, deste modo, captar mais matrículas; e ao Estado, por outra, mediante o cumprimento de padrões e indicadores de desempenho (que, por sua vez, se espera que se convertam nas demandas das mães e pais). O pressuposto deste modelo é que as equipes escolares serão motivadas e pressionadas a melhorar continuamente a qualidade da oferta educativa através de medidas de incentivo, ameaças e sanções, o que se soma a prestação dos apoios necessários (formação de professores e aconselhamento técnico) (FALABELLA, 2019, p. 207).

Segundo Falabella (2019, p. 212), as políticas de *accountability*, além de acarretar mudanças no cotidiano escolar, pressupõe “[...] uma transformação ética dos sentidos da escola e da profissão docente”, dado que “a política cria sofisticadas ferramentas para expandir e aprofundar aspirações e desejos de competência. [...] Estas políticas possuem implicações na subjetividade dos atores escolares, em como se entendem a si mesmos, sua autoimagem e estima profissional”. Ou seja, na busca por determinada qualidade, as consequências destas políticas vão muito além da preparação para aplicação dos testes e a concretização destes, causando uma corrida por um padrão pré-determinado pelo mercado, em que os únicos alcances são a prestação de contas e a responsabilização dos envolvidos.

Louzada (2020) afirma que as avaliações têm o potencial de criar um consenso sobre o que é considerado qualidade, principalmente para os envolvidos no processo. A autora ainda afirma que, a busca pela qualidade atrelada as avaliações em larga escala acabam sendo usadas como justificativa para terceirizar a educação e promover a regulação e fiscalização do trabalho docente.

Afonso, em uma entrevista para Richter e Silva (2013, p. 293), destaca que as avaliações em larga escala são realizadas com vistas a lograr determinados objetivos inalcançáveis, que por fim acabam por gerar uma pressão e direcionamento do currículo ao que será cobrado em tais avaliações, resultando em rankings com “[...] interpretações enviesadas ideologicamente e muito favoráveis ao ensino privado

como se este fosse sempre, e em todas as situações, melhor do que a escola pública”. Ainda em relação as avaliações em larga escala, o autor pontua que

são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controle, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação. De qualquer modo, está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que deve entender-se por qualidade (RICHTER; SILVA, 2013, p. 292).

Em relação a Educação Infantil, Sousa e Pimenta (2016) ressaltam que diversos países, na busca em quantificar/definir uma boa qualidade para esta etapa da educação, desenvolveram mecanismos e instrumentos avaliativos com foco nas condições das instituições, das atividades ofertadas, da formação e atuação dos profissionais e o conteúdo de seus currículos. As autoras também observam que estudos brasileiros têm considerado escalas internacionais para determinar a qualidade da Educação Infantil, dado que estes utilizam os mesmos conceitos para definir qualidade que as legislações brasileiras.

Em janeiro de 2023, os noticiários brasileiros veicularam matérias quanto ao interesse da OCDE em incluir o Brasil no rol de países participantes do Baby PISA (IELS). Na oportunidade, diversas entidades brasileiras, como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemann, Itaú Social e outras, colaboraram na captação de recursos financeiros para incluir o país nos testes. De acordo com os noticiários, primeiro será realizado a tradução e adaptação dos questionários, para aplicação no ano posterior e veiculação dos resultados prevista para 2025 (CAFARDO, 2023).

Com tal notícia podemos perceber os primeiros passos para o alinhamento das políticas avaliativas nacionais com as políticas internacionais, vislumbrando um cenário em que a Educação Infantil passe a avaliar as crianças individualmente em testes standardizados e em larga escala.

Mediante os documentos analisados, podemos observar o alinhamento das políticas avaliativas ao modelo curricular de padronização, dado que se orienta utilizar a BNCC como matriz de referência para a construção das avaliações e esta é decorrente das matrizes utilizadas nessas avaliações. Da mesma forma, observamos

o alinhamento das políticas avaliativas nacionais com as políticas internacionais, como o Baby PISA.

Quanto as aproximações do Novo SAEB com o Baby PISA (Quadro 4), constatamos que ambos são avaliações externas e em larga escala que procuram responsabilizar os envolvidos pelos resultados em busca de uma qualidade com viés gerencial para Educação Infantil. Ainda, ambas possuem avaliações indiretas, com intenções de averiguar informações sobre as instituições, os docentes e as crianças, contudo, diferem no fato do Novo SAEB ainda não prever avaliações diretas e o Baby PISA já as realiza com as crianças de cinco anos, porém a interferência de instituições privadas, como destacamos anteriormente na menção à notícia, indica como tendência o estreitamento do caminho rumo ao modelo do Baby PISA, isto é, submeter as crianças brasileiras da EI aos testes padronizados, via aplicativos, por exemplo.

Quadro 4 – Comparações do Baby PISA com o Novo SAEB – Educação Infantil

Baby PISA	Novo SAEB
Avaliação em larga escala	Avaliação em larga escala
Avaliação externa	Avaliação externa
Avaliação direta e indireta	Avaliação indireta na EI
Responsabilização de todos os envolvidos (crianças, famílias e equipe escolar)	Responsabilização de professores e equipe escolar quanto aos resultados
Avaliação com crianças de cinco (5) anos	Aplicação de questionários com professores e gestores da EI, e avaliação de alunos do Ensino Fundamental e Médio

Fontes: Portaria nº 10/2021; OCDE, 2020. Elaborado pela autora.

Compreendemos que o Novo Saeb representa a materialização do Estado Avaliador no Brasil, o qual pretende, por meio de avaliações que buscam medir a qualidade da educação, prestar contas quanto aos investimentos realizados na área e consequentemente responsabilizar os sujeitos envolvidos pelos resultados. Na Educação Infantil, percebemos esta iniciativa por meio da inclusão inédita desta etapa da educação no Novo Saeb e a recente intenção do Brasil em participar das edições do Baby PISA.

No próximo capítulo, abordaremos as especificidades da EI, o conceito de currículo e aprendizagem precoce e as aproximações da BNCC com os fundamentos e as orientações identificadas no Baby PISA.

Por se tratar de uma base curricular decorrente de matrizes avaliativas, como o PISA, consideramos a análise desse documento como fundamental para identificarmos tendências para a avaliação em larga escala na Educação Infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IDENTIDADE E ESPECIFICIDADES, CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

*“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”
(Paulo Freire, 2021, p. 47)*

Neste capítulo, por meio de levantamento bibliográfico e documental, abordaremos as especificidades e identidade da EI, as concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem dispostas nas políticas curriculares para esta etapa da educação.

Para tanto, recorreremos aos documentos que abarcam esta etapa, tomando como recorte temporal, documentos curriculares publicados no início dos anos 90 até o ano de 2022; e referências sobre avaliação nessa etapa. Essa base empírica foi analisada e relacionada com as proposições da OCDE.

Deste modo, neste capítulo abordaremos e investigaremos acerca da identidade historicamente construída para a EI no Brasil e como as novas proposições, a BNCC, por exemplo, proporcionam uma quebra do paradigma que vinha sendo elaborado por estudiosos e profissionais da área.

2.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS DE 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000

Com a transição do governo ditatorial-militar para o liberal-democrático ocorreu a promulgação da Constituição Federal (CF) (1988), na qual a educação passou a ser responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, e em meio a uma série de discussões sobre direitos sociais, a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica.

Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), diversas áreas passam a ser prioritárias quanto ao desenvolvimento de políticas públicas, em especial a Educação Infantil (BRASIL, 1990).

As autoras Almeida e Lara (2005) observam que esse movimento de ascensão nos direitos das crianças, tanto na CF, quanto no ECA, cria perspectivas de mudanças

no modo como a Educação Infantil vinha acontecendo no país. Entretanto, apesar de boas expectativas, a EI continuou exercendo caráter assistencialista, tanto que o financiamento desta, neste período, provinha da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS).

De acordo com Santos (2020) e Marques; Pegoraro e Silva, (2019), o caráter assistencialista na EI possui origens históricas, vinculadas ao cuidado e prestação de serviços de saúde para crianças filhas de trabalhadores, atendimento geralmente ofertado de maneira informal por mulheres ou instituições religiosas, em locais inapropriados.

A instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a) reafirma a Educação Infantil como parte da educação básica no Brasil, conforme garantido pela CF, a qual deixa de ser autarquia da SEAS e passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Ainda, reafirma o atendimento gratuito a esta etapa educacional, garantindo um direito constitucional.

Santos (2020) afirma que a Educação Infantil passa a ter destaque como etapa educacional e não mais como assistencialismo após o sancionamento da LDB e a elaboração de documentos que orientam o seu funcionamento e currículo, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A este propósito, Almeida e Lara (2005, p. 114) discorrem que

Na LDB tenta-se liberar o Estado da obrigação para com a Educação Infantil que, apesar de fazer parte da educação básica, é citada na Lei como direito, mas não obrigatório e também foi dividida por idade e instituição, descaracterizando em parte a concepção que defende o desenvolvimento integral. A LDB trata da questão da descentralização da Educação Infantil para os municípios, porém este deve priorizar o ensino fundamental e é significativa a referência que é feita ao atendimento de crianças de zero a seis anos, podendo ser em creches ou entidades equivalentes, abrindo um precedente para o atendimento fora das creches. Outro ponto importante, que fica claro nos ditames neoliberais, é a questão da inversão do texto constitucional, no qual o dever da educação, que a princípio era do Estado, passou para a família. Todas as ações do governo para com a Educação Infantil vai caracterizando a família como a principal responsável por esta e, desta forma, vai cumprindo as metas do Estado mínimo.

As observações das autoras refletem os acontecimentos da década de 1990 e início dos anos 2000, período de intensas discussões quanto as reformas

educacionais, incluindo a implementação da LDB e de seu conteúdo. As autoras pontuam a oferta em período integral como uma característica da Educação Infantil, assim como a necessidade deste atendimento ocorrer em instituições formais de educação, o que é contrariado na LDB, com a divisão por faixa etária e a instituição em que a criança deve ser atendida, abrindo brechas para o atendimento em período parcial e em outras instituições, com isso, possibilita reafirmação do histórico caráter assistencialista vinculado a esta etapa da educação básica. É importante frisar que, em contexto nacional, a transição do assistencialismo para a educação, nos estados e municípios, ocorreu de forma e em períodos distintos.

Diferente das autoras supracitadas, para Leite Filho (2005), a divisão indicada na LDB – creche e pré-escola – é apenas um modo de apontar a faixa etária a ser atendida na EI. Para o autor, indiferente da nomenclatura utilizada, a EI marca a primeira etapa da educação básica, superando traços passados que determinavam o cuidado para algumas classes sociais e a educação para outras, proporcionando mudanças nas concepções de criança e Educação Infantil, vinculando o cuidar e o educar como um binômio indispensável para esta etapa da educação.

No que concerne ao processo de descentralização da EI para os municípios, Almeida e Lara (2005) ressaltam que o financiamento desta etapa é prejudicado, visto que a prioridade de oferta, como afirmado na própria LDB, é o Ensino Fundamental (EF). Tal qual, a criação do FUNDEF, em 1997, ignora a necessidade de repasse de recursos para a EI, deixando esta responsabilidade aos municípios, que sem recursos suficientes acabam por propagar o caráter assistencialista por meio de parcerias e oferta de vagas em instituições informais.

Ainda, as autoras Almeida e Lara (2005) observam a inversão de responsabilidades entre Estado e família quanto a educação presente nos documentos oficiais, visto que, no artigo 205 (duzentos e cinco) da CF o Estado aparece como prioritário, considerando a ordem de escrita de acordo com os níveis de responsabilidade a ser exercida, acontecendo o contrário no artigo 2 (dois) da LDB. Para Moreira e Lara (2012, p. 137), esta inversão “[...] evidencia a influência das diretrizes neoliberais ao eximirem o Estado de suas responsabilidades sociais, transferindo-as para a esfera privada e a sociedade civil”.

Cerisara (2002) salienta que, durante a transição do assistencialismo para a educação, a EI carregou consigo a função indissociável de educar e cuidar, e a partir disso, buscou-se transpor o hiato existente entre estes, de maneira que não houvesse

diferenciação ou sobreposição de importância, nem pela faixa etária, tempo ou tipo de atendimento ofertado.

Lopes e Sobral (2014, p. 87) observam como características do ser criança a “[...] vulnerabilidade-dependência dos adultos; capacidade e competência humana para interações, aprendizagem, desenvolvimento e produção de cultura; integralidade-globalidade [...]” as quais “[...] precisam de intervenções sociais e culturais intencionais e sistemáticas”, que considerem suas especificidades.

Leite Filho (2005) argumenta que o texto da LDB aprovado, não foi o mesmo produzido com vasta contribuição social, contudo, é possível identificar grandes progressos na conquista de direitos educacionais. Em relação a este aspecto, sob o ponto de vista do autor, um importante avanço diz respeito a avaliação na EI, no qual a LDB afirma que esta “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, texto alterado em 2013, por meio da Lei nº 12.796). A esse respeito, o autor esclarece

[...] no Brasil, infelizmente, a avaliação escolar tem servido nos diferentes níveis de ensino a uma pedagogia da repetência. Isso, de uma certa forma, também acontece com a escolaridade das crianças pequenas. Há também nesse artigo uma concepção de oposição à **educação infantil preparatória**. Sabe-se que muitas crianças ficam retidas na pré-escola por não dominarem conteúdos ditos escolares, tais como não reconhecerem as cores secundárias, não identificarem formas geométricas, não expressarem que dominam noções topológicas etc. Esse artigo da lei impede que educadores reprovem as crianças na pré-escola, permitindo-as ingressarem no ensino fundamental, obrigatório e iniciarem sua escolaridade por volta dos seis, sete anos de idade, independentemente do que são capazes de provar a seus professores na pré-escola (LEITE FILHO, 2005, p. 4, grifo nosso).

Ao fazer referência à “pedagogia da repetência” o autor se opõe a tradicional prática de repetir de ano letivo as crianças que não comprovam, por meio de avaliações, a apropriação de conhecimentos pré-estabelecidos, sugerindo que desta forma estes estariam mais qualificados e preparados para o EF.

Para Cerisara (1999, p. 15), “[...] as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental”, sendo necessário buscar e definir as especificidades do trabalho a ser desenvolvido com esta faixa etária. A autora enfatiza que a inclusão da EI na

educação básica trouxe consigo diversos desafios e elenca os três que considera como principais, sendo estes: evitar que esta reproduza aspectos do EF, educar e cuidar de forma igualitária, sem valorização de uma ação sobre a outra e a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação.

Quanto ao aspecto de evitar que a EI reproduza as práticas sociais do EF, Cerisara (1999) ressalta que a LDB reforça esta necessidade, dado que em seu texto denomina de forma diferenciada esta etapa da educação básica das demais, ao utilizar a palavra “educação” ao invés de “ensino”, sendo esta

[...] a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional/escolarizante presente nos demais níveis de ensino e **indicar urna proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social** (CERISARA, 1999, p. 15, grifo nosso).

Com base nas reflexões da autora, notamos que a LDB n. 9.394/96 incorporou alguns aspectos das discussões acadêmicas que passaram a se aprofundar no campo da Educação Infantil. Tais questões constituíram no campo teórico e prático, certas especificidades para EI. São elas: relação indissociável e igualitária entre cuidar e educar; a desvinculação da Educação Infantil do modelo institucional típico do Ensino Fundamental, centralizando-a na educação para o desenvolvimento infantil nas dimensões sociais, culturais, cognitivas e emocionais entre outras. Nessa direção, Cerisara (1999, p. 16) ainda afirma, que

[...] é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Observamos que Cerisara (1999) reforça que as especificidades das crianças devem ser respeitadas, sendo imprescindível compreender a EI como uma etapa educacional que possui características próprias que vão além do cuidado.

Sob o ponto de vista de Kramer (2006), Educação Infantil e Ensino Fundamental não devem ser observados de forma separada, considerando que em ambos é prestado o atendimento às crianças, as quais devem ser entendidas e tratadas como participantes e produtores de história e cultura. Como reforçado pela LDB n. 9.394/96, é preciso reconhecer a criança como sujeito de direitos, que deve ser cuidada e educada de forma igualitária, sem que um aspecto se sobressaia sobre o outro.

De acordo com Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 267), em relação ao currículo, a LDB 9.394/96 incentiva a construção dos projetos pedagógicos, conferindo

autonomia das escolas no que tange à flexibilidade na organização do currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos” contanto que estes contemplem e priorizem “o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.

Na visão de Lopes e Sobral (2014) é por volta de 1970 e início de 1980 que inicia-se a discussão para oficializar um currículo para a EI, como forma de definir e delinear a função das instituições que promovem esta etapa da educação, superando a visão assistencialista vigente até então.

Tal questão foi assegurada em 1996, com a aprovação da LDB n. 9.394/96, que em seu Art. 9º⁴⁹, afirma ser responsabilidade da União, em colaboração com os demais entes federados, criar diretrizes curriculares que assegurem uma formação igualitária em todo o território nacional (BRASIL, 1996a). A esse respeito, Amorim e Dias (2012) defendem que houve um desencontro entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), quando o primeiro propôs, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes⁵⁰ e baseado em orientações de organismos internacionais em criar

⁴⁹ Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum**; (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

⁵⁰ Os volumes do RCNEI dividem-se em: Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. Segundo Amorim e Dias (2012), o volume introdutório apresenta as concepções quanto as especificidades da educação infantil, seus objetivos e a organização proposta, enquanto a estrutura do segundo e terceiro volumes possui “uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 129).

currículos padronizados para a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para as autoras, as discussões traçadas à época, diferente do proposto pelo RCNEI, delineavam a necessidade de uma política nacional que permitisse, orientasse e incentivasse a construção dos currículos em cada instituição de Educação Infantil, de acordo com suas realidades, considerando, como abordado por Kramer (2006), a criança, e também as professoras, como sujeito de direitos e produtora de cultura (AMORIM; DIAS, 2012).

Almeida e Lara (2005) argumentam que o documento elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso não contou com colaboração social, causando certa indignação sobre o fato. De acordo com Cerisara (2002), antes de ser publicado, uma versão preliminar foi encaminhada para vários profissionais e estudiosos da Educação Infantil, com curto período disponível para a análise e discussão, visando um parecer destes. A autora salienta que a versão final do RCNEI foi publicada no mesmo ano, “[...] sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos” (CERISARA, 2002, p. 336). Ainda, chama atenção para o fato de que “[...] o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatárias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.” (CERISARA, 2002, p. 336).

Quanto a avaliação, o RCNEI sustenta que deve servir de base para o professor avaliar a própria prática e de seus instrumentos, ocorrendo de forma diagnóstica e formativa (LOUZADA, 2017). Oliveira (2017) afirma que as orientações expressas pelo RCNEI quanto ao trabalho e organização pedagógica, assim como quanto a avaliação para a EI, são muito semelhantes às do EF, apresentando contrariedade ao que vinha sendo estudado e proposto por estudiosos da época e o que consta na LDB n. 9.394/96, conforme mencionamos acima.

Sob o ponto de vista de Almeida e Lara (2005), o RCNEI, apesar de ser introduzido como uma política curricular que observava a criança como sujeito de direitos, expressou-se como uma forma de preparar as crianças para o EF, não considerando as especificidades no desenvolvimento desta faixa etária. Esta visão de Almeida e Lara (2005) corrobora a análise de Cerisara (2002), quando esta argumenta que o segundo e o terceiro volumes dos RCNEIs

evidenciam uma **subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho**. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337, grifo nosso).

Notamos que alguns estudos sobre os RCNEI apontam sua aproximação com o caráter escolarizante da Educação Infantil ao “didatizarem” dimensões do desenvolvimento humano como a autonomia, identidade entre outros. Assim, Lazaretti (2020, p. 110), de acordo com Arce (2001), salienta que o RCNEI apresentou-se como um manual “prescritivo e didático”, definindo o que, como e por que ensinar as crianças de zero a seis anos. Arce (2001) entende que o RCNEI advém de uma proposta neoliberal, que colabora na precariedade do trabalho dos professores de EI, dado que

Mais uma vez, vemos este profissional ser agraciado pelo MEC com um conjunto de receitas e instruções para a realização de seu trabalho, fato este que acaba por ocultar uma discriminação do professor de educação infantil que, devido ao seu histórico de má formação em nosso país, não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho (ARCE, 2001, p. 270).

A autora também aponta para o esvaziamento de teorias e bibliografias utilizadas no RCNEI, afirmando que “[...] após realizar sua leitura nos voltamos à sua extensa bibliografia que, na sua grande maioria, não é utilizada no texto. Destacamos que ao longo do documento não existem referências às autorias das idéias ali expressas.” (ARCE, 2001, p. 273). Reforçando essa questão, Lazaretti (2020) afirma que o documento apresenta um emaranhado de teorias e perspectivas, citado por Arce (2001, p. 273) como um “reducionismo gritante [...] das teorias de Piaget, Vigotski e Wallon”. Arce (2001, p. 277) faz a crítica, defendendo que

o RCNEI escamoteia o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa idéia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações. Premissas falsas capazes de esconder a letalidade de uma política ditatorial, pois como podemos falar em respeito real às

diferenças enquanto a renda de nosso país concentra-se cada vez mais nas mãos de poucos, levando a grande massa a um empobrecimento violento? Como falar em “aprender a conviver com o outro” trabalhando em equipe se a competição selvagem tem gerado um individualismo exacerbado, nesta etapa do capitalismo em que a recessão (Freitas, 1995) vem se configurando como uma nova forma de explorar o trabalhador, por meio da dissolução de organizações coletivas, pois o “salve-se quem puder impera”?

O campo de estudos e as especificidades historicamente construídas para Educação Infantil se desencontram com o conteúdo apresentado pela política curricular para EI a partir dos anos de 1990.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer CNE/CEB nº 22/1998, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituindo a primeira versão, em 1999, com a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, afirmando que estas, diferente do RCNEI, são mandatórias para os estados e municípios, devendo estes orientar seus currículos com base nela.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, as DCNEI dividem-se em oito diretrizes, que explicitam os Fundamentos Norteadores⁵¹, o educar e cuidar, a formação de professores, a avaliação das crianças, a gestão democrática, entre outros⁵², que auxiliarão as “[...] Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (CNE, 1999).

Para Amorim e Dias (2012, p. 131), nas diretrizes “[...] apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB”.

Ainda neste contexto, Lazaretti (2020) denota que as DCNEI permitem uma ampla forma de organização curricular, seja por eixos, centros, campos ou módulos de experiências, diferente do RCNEI que definia conteúdos a serem trabalhados,

⁵¹ Art. 3º [...]

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (CNE, 1999).

⁵² Para acesso as demais diretrizes, indicamos a Resolução CNE/CEB 1/99 (CNE, 1999).

garantindo autonomia as instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos. Contudo, a aceitação não foi como esperada, e o RCNEI continuou predominando como referencial na elaboração dos currículos.

Ao mesmo passo em que tramitava a ampliação do EF para nove anos, viu-se a necessidade de reformular e atualizar as DCNEI, as quais contaram com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e foram fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que revogou a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

Segundo Oliveira (2010, p. 1), a reelaboração das DCNEIs contaram com “[...] ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil [...]”, evidenciando a preocupação da comunidade escolar e científica em propor Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que “[...] deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas”.

A autora supracitada afirma que as DCNEI definem

[...] estrutura legal e institucional da Educação Infantil - número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A pontuação da autora quanto a estrutura institucional e legal presente nas DCNEI, representam, dentre outros, especificidades que diferenciam a Educação Infantil de caráter assistencialista para a educacional, como o atendimento sempre diurno, com horas de atendimento pré-definidas e a obrigatoriedade de formação específica dos professores, além de uma articulação desta etapa com o EF, sem que se percam as características próprias de cada etapa. Martins (2015) observa o brincar como uma especificidade da EI, ressaltada também por pesquisadores⁵³ e pelas DCNEI, defendendo que é por meio deste que a criança estabelece relações, interações e cria conexões de ensino e aprendizagem, sendo a principal atividade realizada por crianças desta faixa etária.

⁵³ Para mais informações sobre o brincar na Educação Infantil ver texto de Kishimoto (2010).

Para Amorim e Dias (2012), diferente da primeira DCNEI (1999) aprovada, a DCNEI de 2009 apresenta concepções de currículo, criança e EI, que passaram a nortear a elaboração das propostas curriculares e pedagógicas. Quanto a concepção de currículo, as autoras afirmam que “[...] a DCNEI (2009) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos [...]” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 131).

As autoras fazem uma ressalva, ao observarem que as DCNEI (2009) possibilitam uma aprendizagem com participação ativa das crianças, contudo, isso envolve muitos outros fatores, como ambientes preparados para acolhê-las, professores com formação inicial e continuada, que permita um trabalho participativo e crítico, que tenha como prioridade o desenvolvimento das potencialidades das crianças, o que na maioria dos municípios brasileiros não são considerados e se o são, não dispõem de recursos financeiros para concretizá-los.

De acordo com Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 269, grifo nosso),

As DCNEI/2009 compõem um documento que busca se desvencilhar da perspectiva desenvolvimentista da psicologia, assumindo um viés mais sociológico, que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos. Define os princípios éticos, políticos e estéticos para serem seguidos pelas escolas na elaboração de suas Propostas Pedagógicas (PP) e pontua as **brincadeiras e as interações como eixos sobre os quais devem assentar-se as PP**. Revela, explicitamente, a **preocupação** do Ministério da Educação com as **especificidades da ação pedagógica com bebês, a antecipação de conteúdos previstos para o ensino fundamental, a diversidade, a garantia do direito a brincadeiras, a organização dos tempos, espaços e materiais, a avaliação, a transição para o ensino fundamental**, entre outras apontadas nesse documento. Diferentemente do RCNEI, não definiu conteúdos e orientações didáticas para a educação infantil.

Na citação acima, assim como feito por Oliveira (2010), os autores pontuam algumas especificidades para a educação de crianças de zero a cinco anos presente nas DCNEI (2009), como um trabalho pautado em brincadeiras e interações, que observe a organização “dos tempos, espaços e materiais”, que observe a transição para o EF, mas que se diferencie deste, sem antecipar os conteúdos desta etapa. Ressaltam também que com a aprovação das DCNEI (2009), considerando a obrigatoriedade de implementação destas, muitas dúvidas surgiram no âmbito das

instituições de EI, dado que, diferente dos RCNEI, estas não abordavam os conteúdos a serem trabalhados.

Santos (2020, p. 58) salienta que as diretrizes abordam o currículo como meio para proporcionar “[...] desenvolvimento integral da criança de 0(zero) a 5(cinco) anos, de forma que articule experiências e saberes das crianças com conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. A autora afirma que as DCNEI explicitam metas de aprendizagem e desenvolvimento a serem atingidas pelas instituições, assim como a necessidade da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de forma democrática, contando com ampla participação da comunidade escolar.

Oliveira (2010, p. 1) defende que as DCNEI “[...] representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo ensino-aprendizagem na Escola Básica”. Segundo a autora, o termo currículo, na EI, é permeado por intensas discussões e contradições por parte de professores e pesquisadores, utilizando o argumento que esta expressão está “[...] associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares”, fazendo com que muitos prefiram utilizar o termo “[...] ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Contudo, com a inserção da EI na educação básica ambos os conceitos passam a ser utilizados de forma articulada, orientando o planejamento e trabalho do professor, assim como as ações a serem realizadas pela/na instituição.

Neste contexto, para a autora supracitada a definição de currículo presente nas DCNEI compreende as instituições de EI, e conseqüentemente os professores, como mediadores dos conhecimentos e das experiências a serem vividas pelas crianças, tendo as crianças como sujeitos centrais de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Amorim e Dias (2012, p. 135) defendem que “[...] as orientações nacionais, estaduais e municipais são importantes e necessárias, mas que não devem ser vistas como “camisas de força” para as instituições”, devendo estas terem autonomia para construir seus PPP’s de acordo com suas necessidades e especificidades, garantindo uma formação integral.

Rosemberg (2013) pontua como uma especificidade da EI a vulnerabilidade estrutural das crianças de zero a cinco anos, dado que nesta faixa etária possuem

menor autonomia e visibilidade social, sendo dependentes de outrem para, por exemplo, lutar politicamente por seus direitos sociais. E é pensando nesta e outras particularidades das crianças que frequentam a EI que a autora defende que as políticas de avaliação para esta etapa da educação não podem equivaler-se as das demais etapas.

A este propósito, Oliveira (2010) considera que a avaliação na EI deve orientar a prática pedagógica do professor, fornecendo meios para este possibilitar um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para a autora,

As DCNEIs consideram que a **avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem**: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Para Louzada (2017, p. 91) as diretrizes “[...] preconizam uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, que possa oferecer subsídios para o planejamento das práticas educativas”. Observamos que para as duas autoras, a avaliação na EI não deve ser pontual, mas partir da observação de todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando as interações e experiências vivenciadas pelas crianças durante toda a permanência na instituição, com o objetivo de direcionar o planejamento e ações das professoras.

Rosemberg (2013) alerta para os riscos de se avaliar verificando o desempenho das crianças da EI, como se faz no EF, afirmando possível violação ética, dado tais avaliações promoverem o “etiquetamento”, “estigmatização” e a construção de pré-conceitos e desconsideram as especificidades e diversidades das crianças, das famílias e das instituições.

Oliveira (2017, p. 120), corroborando as autoras supracitadas, salienta que no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 “[...] a avaliação é compreendida como um instrumento de reflexão, com a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado, de modo a contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Ainda, chama a atenção para o Parecer levantar a necessidade de observação individual, mas também coletiva, das crianças, assim como de registros realizados de

diferentes formas e por ambos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (criança e professora).

Vale ressaltar, que na nova versão das DCNEI, “[...] as instituições de Educação Infantil são citadas como as responsáveis pela criação de procedimentos para avaliação”, incitando um trabalho coletivo, tanto de educadores quanto de gestores, contudo, contrariando o que a autora considera ideal, exime as Secretarias Municipais de Educação de tais responsabilidades, que deveriam compor o coletivo na construção de uma avaliação que faça sentido e colabore no desenvolvimento das práticas, deixando de ser um mero instrumento burocrático (OLIVEIRA, 2017, p. 118).

Para Rosemberg (2013, p. 47, grifo nosso) há um movimento “[...] de formalização de uma política de avaliação, ainda sem estar claro se **da** ou **na** educação infantil”, fazendo com que a temática surja como um novo problema social a ser estudado e discutido amplamente, desconsiderando as práticas e processos avaliativos já existentes no campo. Para a autora,

Ao assumir o status de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (stakeholders), bem como opositores (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

A autora chama a atenção para dois fatos em movimento, as acentuadas tentativas de se incorporar a avaliação da EI como um problema em pauta e a inclusão da EI nas políticas de avaliação da educação básica, previsão posteriormente confirmada em 2018 com a inclusão da EI no SAEB. Também salienta que as discussões devem considerar uma conceituação ampla em torno da avaliação, indo além de concepções atreladas à regulação, controle dos resultados, responsabilização, eficiência e eficácia. Sob seu ponto de vista, a avaliação na EI deve priorizar a criança como um todo, sendo base para tomadas de decisões e posicionamentos.

Contudo, como mencionado na seção anterior, apesar das orientações disponíveis no RCNEI e DCNEI, das discussões e previsões consideradas por estudiosos e profissionais, observamos que não há uma política nacional de avaliação para a Educação Infantil nos anos 1990, mas alguns dos seus fundamentos estavam

presentes naquele momento, quando notamos aproximações das ideias de avaliação e currículo na EI com o modelo escolarizante, conforme mencionamos acima. Porém, as evidências identificadas desde então, ganham estrutura e orientações, no Brasil, a partir de 2018, com a inserção da Educação Infantil no Novo SAEB.

Tais evidências foram sutis nesse período, pois os documentos produzidos à época, RCNEI e DCNEI, afirmam que a avaliação na EI deve ser sistemática, contínua, processual e formativa, com o objetivo de rever as práticas docentes por meio de reflexão, auxiliando no processo de aprendizagem, sem possuir caráter seletivo, classificatório ou de promoção para as demais etapas, conforme prevê a LDB (BRASIL, 1998, 2010).

Além da avaliação, de acordo com a LDB n. 9.394/96, podemos elencar as principais especificidades presentes na Educação Infantil que as diferenciam do Ensino Fundamental, de acordo com a elaboração teórica produzida pelos autores mencionados acima e sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Especificidades da Educação Infantil e diferenças se comparada ao Ensino Fundamental

Educação Infantil	Ensino Fundamental
Caracterizada como Educação	Caracterizada como Ensino
Ofertada em creche ou entidades equivalentes e pré-escolas	Ofertada em escolas
Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.	Jornada escolar de pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola (ensino integral).
Não tem caráter de promoção para a próxima etapa da educação básica.	É obrigatório para cursar a próxima etapa da educação básica.
Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção ,	Verificação do rendimento escolar feita por avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno .

mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.	Classificação para as próximas séries e etapas feita por promoção.
Avaliação externa indireta de forma amostral desde 2019.	Avaliações externas e padronizadas por meio do SAEB de forma amostral desde 1990 e de forma censitária desde 2005.
Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar , exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.	Exigência de frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação.

Fonte: LDB n. 9.394/96. Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, podemos observar que a Educação Infantil possui especificidades que a diferenciam do Ensino Fundamental, a começar pela nomenclatura, diferenciando educação de ensino, estando a educação estreitamente atrelada ao cuidar e educar, tendo a professora como mediadora do desenvolvimento da criança, enquanto o ensino é caracterizado pela mediação de conteúdos científicos, que devem ser apropriados pelos alunos. Da mesma forma, distinguem-se os espaços a serem ofertados, enquanto prevê-se a oferta de EI em creches e pré-escolas, espaços com maior ludicidade, presença de brinquedos, parques e demais materiais que possibilitam o desenvolvimento integral, oferta-se o Ensino Fundamental em escolas, onde, geralmente, a ludicidade está menos presente.

Outro fator que difere a EI do EF é a avaliação, enquanto para a primeira deve ocorrer por meio de registros e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem retenção ou promoção para a próxima etapa, para o segundo deve ocorrer por meio de verificação do rendimento escolar, ou seja, verificação do que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, sendo classificatória para as próximas etapas do conhecimento, na qual o aluno fica retido no mesmo ano escolar caso não atinja os resultados esperados. Por fim, a EI é obrigatória somente a partir dos 4 (quatro) anos, na pré-escola, onde exige-se frequência mínima de 60% do período letivo, enquanto o EF é obrigatório e exigido 75% de presença, sujeito a reprovação o aluno que não possuir tal frequência.

Também constatamos que os autores supracitados pontuam como especificidades da educação para crianças de zero a cinco anos o brincar, cuidar, educar, a vulnerabilidade a que estas estão sujeitas, atendimento educacional

diferenciado quando comparado ao EF, assim como uma avaliação que considere suas necessidades e a compreenda como sujeito integral e de direitos, sem objetivo de promoção ou classificação, mas que sirva como orientação para práticas docentes. Tais especificidades são tensionadas com a proposição e implementação da BNCC e inclusão da EI no Novo SAEB, como veremos adiante.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INDUTORA DA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E CONCEITO DE APRENDIZAGEM PRECOCE

Entre as diferentes concepções sobre currículo escolar, destacamos que para Saviani (2016, p. 56 e 57, itálico do autor), “[...] *currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola*”, ou seja, é a escola em funcionamento, desenvolvendo a função que lhe cabe, que é “[...] propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. O autor afirma que todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola e fora dela, possuem importância, contudo, não se pode perder de vista o “[...] objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”, invertendo a importância das atividades essenciais e complementares, denominadas por ele como curriculares e extracurriculares (SAVIANI, 2016, p. 55).

Amorim e Dias (2012, p. 126) compreendem o currículo de forma ampla, como “[...] uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação”.

No entendimento de Lopes e Sobral (2014, p. 76), todos os processos vivenciados no âmbito escolar são relevantes, sendo o currículo o meio de organizar tais processos, em que “[...] a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre os sujeitos e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista”. Ainda, para as autoras, “[...] a organização curricular não se reduz à prescrição, mas assume o caráter de uma necessária contextualização e articulação entre o que se propõe e o que se materializa nas relações entre os sujeitos [...] e o conhecimento ou as experiências vividas [...]” (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 76).

Neste contexto, Silva (2008, p. 32) sustenta que

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as *relações* entre indivíduo e sociedade como *relações* historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. Desse modo, na análise das políticas educacionais em geral, e das políticas curriculares, em particular, é preciso considerar que a escola não está, tão-somente, à mercê dos interesses da economia ou do Estado, o que exige que as inter-relações entre essas diferentes instâncias (Estado, economia, escola) sejam consideradas a partir das inúmeras mediações que se interpõem entre elas.

Na concepção de Silva (1999, p. 147-148),

[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Sob o ponto de vista do autor, é por meio “[...] da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, 1999, p. 148). O autor ainda acrescenta que o currículo nada mais é que uma invenção da sociedade, resultado de um processo histórico, de disputas políticas e sociais.

Nesse sentido, concordamos com Zanardini e Peletti (2022, p. 195), que compreendem “[...] o currículo como uma produção social e historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, são selecionados para compor as propostas curriculares [...]”. Outrossim, para os autores, “essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais e políticos envolvendo interesses distintos, que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes entre proletários e burgueses” (ZANARDINI; PELETTI, 2022, P. 195). E é em meio a esses embates sociais e políticos, e a busca pela manutenção da estrutura capitalista, que observamos a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Autores afirmam que a base nacional comum inicialmente pensada, muito se difere da BNCC implementada em 2018 (SAVIANI, 2016; ZANOTTO; SANDRI, 2018; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Saviani (2016, p. 73), enfatiza que

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em [...] 1980 [...] Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Para Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 79), a mudança de base nacional comum para Base Nacional Comum Curricular “[...] foi potencializada inicialmente pelos históricos e complexos debates entre movimentos sociais, as entidades representativas dos diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação”.

Zanotto e Sandri (2018) salientam a importância de diferenciarmos as propostas levantadas para uma base nacional comum da BNCC, dado que esta última não reflete o proposto inicialmente. Ainda, a ideia de base debatida na década de 80 e 90 se aproxima com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos levando a questionar, qual a real necessidade da BNCC? Cossetin, Zóia e Saito (2022) explicam a Constituição Federal de 88, a LDB nº 9394/96, as DCN’s e a meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 foram utilizadas como justificativa para elaboração da BNCC. As autoras supramencionadas ressaltam que durante a formulação do documento, foram apresentadas três versões, cada uma expressando as concepções dos governos que as elaboravam.

Segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015), em 2011

[...] formou-se um grupo no MEC denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que

formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabilizada no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”.

Tal documento buscou debater sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, logo deixado de lado, dado a mudança de ministro da educação. A primeira versão preliminar, apresentada pelo MEC em 2015, acrescentou-se ao documento anterior os campos de experiência para a Educação Infantil e os objetivos de aprendizagem, “assim, o documento de 2014, que havia evitado, de todas as formas, criar “objetivos” para cada ano das etapas da educação básica, serviu de inspiração no que se refere à discussão dos “direitos de aprendizagem”, mas junto a eles foram readmitidos os “objetivos de aprendizagem” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 336; COSSETIN; ZÓIA; SAITO, 2022).

De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 81), esta primeira versão foi elaborada por um grupo de especialistas com representantes de cada área de conhecimento e etapa da educação, e após divulgada, abriu-se espaço para discussão, recebendo diversas contribuições, contudo, assim como ocorreu com as demais versões, “[...] não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País”.

Em 2016, veio a público a segunda versão, a qual foi aberta à discussão no mesmo ano, recebendo diversas contribuições. Contudo, os eventos políticos em curso (*impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff) provocaram mudanças também nas políticas educacionais, por exemplo, substituindo os especialistas da área envolvidos na elaboração da BNCC por movimentos empresariais (COSSETIN; ZÓIA; SAITO, 2022). Em 2017, após as oitavas e novas mudanças no MEC, este entrega a versão final da BNCC, apresentando “[...] estrutura geral preservada, mas conteúdo alterado” em relação às versões anteriores, para apreciação do Conselho Nacional de Educação, que no mesmo ano institui e orienta a sua implantação por meio da Resolução CNE/CP N° 2 de 22 de dezembro de 2017 (COSSETIN; ZÓIA; SAITO, 2022, p. 55).

Antunes (2019) aponta que a BNCC é fruto de políticas educacionais gerencialistas, advindas da contrarreforma do Estado brasileiro. Tais políticas educacionais com cunho gerencialista coadunam para a efetivação de práticas de

controle e regulação, que beneficiam o setor empresarial em detrimento do público, como é o caso da BNCC. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82),

[...] o processo de proposição até a aprovação da BNCC abrangeu muitas tensões e questionamentos. As entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores.

Ainda, para os autores,

Percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 83).

Cossetin, Zóia e Saito (2022) salientam que durante a elaboração da BNCC vários movimentos políticos, partidários e empresariais disputaram para estar à frente de sua organização, contudo, foi o Movimento pela Base, que se destacou no rol de contribuições. Girotto (2022, p. 106), ao ponderar sobre grupos empresariais ligados à educação, afirma que “tais grupos participam de um movimento de ampliação do interesse privado sobre a educação pública no Brasil, iniciado ainda durante os governos militares (1964-1985) e que tem ganhado força nas duas últimas décadas”. O autor ainda destaca que esses grupos e organizações levantam bandeiras em defesa de “[...] novos modelos de gestão para a educação no Brasil, tendo como pressuposto aqueles realizados pela iniciativa privada, pautada em metas, resultados e responsabilização” (GIROTTO, 2022, p. 106).

Barbosa, Silveira e Soares (2019) reforçam que no contexto de elaboração da BNCC, os movimentos e organizações empresariais, como o Movimento pela Base e Todos pela Educação, assumem papéis decisórios na condução das políticas educacionais, fazendo o que Freitas (2018) denomina como reforma empresarial da

educação, seguindo orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE.

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020, p. 900) chamam a atenção para a rede de parcerias presentes na formação dessas organizações empresariais, afirmando que tais relações expressam “uma verdadeira rede de interesses socioeconômicos e ideológicos coordenados em prol da educação, tecendo teias orgânicas de articulação dos interesses formativos e da promoção política de uma plataforma programática para as políticas educacionais em todos os níveis”.

De acordo com Souza e Faria (2018, p. 160),

O Movimento Todos pela Educação e agora Todos pela Base define o viés mercadológico com o qual a educação nacional e, nela, a Educação Infantil, vem sendo projetada. Formado por representantes de conglomerados empresariais que se voltam para a educação brasileira há mais de uma década, este movimento fortaleceu-se com o processo do impeachment, de tal forma que, paulatinamente, ganhou espaço na condução das definições acerca do currículo nacional.

E é seguindo tais posicionamentos ideológicos, orientações de OI e dos movimentos ao qual está vinculada, que é elaborada e organizada a BNCC, e em especial a BNCC Educação Infantil, aqui analisada por nós.

A BNCC é organizada em cinco seções, sendo elas: Introdução; Estrutura da BNCC; A Etapa da Educação Infantil; A Etapa do Ensino Fundamental; e A Etapa do Ensino Médio. Aqui, analisaremos especificamente as seções “Introdução”, “Estrutura da BNCC” e “A Etapa da Educação Infantil”.

O documento possui no total 600 páginas, destas, 20 compreendem a etapa da Educação Infantil, possui caráter normativo e define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante a educação básica, de forma a assegurar competências gerais e direitos de aprendizagem delineados (BRASIL, 2018). Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) salientam que apesar do teor da BNCC enfatizar que esta não deve ser considerada como um currículo, o fato do MEC ter estabelecido o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, fez com que esta tenha se tornado uma “[...] prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil -, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996”.

Segundo o documento, a BNCC Educação Infantil está estruturada de modo a compreender os **direitos de aprendizagem**, os **campos de experiência** e os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, divididos em três grupos de acordo com a faixa etária, conforme podemos observar no Quadro 6 (BRASIL, 2018).

Quadro 6 – Estrutura da BNCC Educação Infantil

Direitos de Aprendizagem	Campos de Experiência	Faixa etária dos grupos em que se dividem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Conviver	O eu, o outro e o nós	(01) Bebês – zero a 1 ano e 6 meses
Brincar	Corpo, gestos e movimentos	
Participar	Traços, sons, cores e formas	(02) Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
Explorar	Escuta, fala, pensamento e imaginação	
Expressar	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(03) Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses
Conhecer-se		

Fonte: BNCC Educação Infantil, 2018. Elaborado pela autora.

Quanto aos direitos de aprendizagem, o documento afirma que estes proporcionam “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 37).

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) destacam que durante a elaboração da BNCC ocorrem diversas mudanças, inclusive quanto a concepção dos direitos das crianças, ocorrendo uma dissipação de seus direitos constitucionais, restringindo estes ao ambiente escolar, direcionando “[...] o enfoque das políticas educacionais para dentro da escola e o trabalho do professor”. Para os autores, os direitos de

aprendizagem não substituem os direitos sociais historicamente e conquistados e ainda faz com que crianças, famílias, professores e gestores tem o “direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento [...]” tolhidos (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85).

Marques, Pegoraro e Silva (2019) reforçam a importância de se discutir os direitos das crianças, inclusive os de aprendizagem e desenvolvimento, contudo, estas discussões não podem e não devem ficar apenas no campo teórico, é necessário observar em que condições estas políticas educacionais estão sendo implementadas. Para os autores,

A implementação da BNCC requer que se considere uma multiplicidade de fatores que merecem destaque na agenda do Estado: exige investimentos na formação de professores, na construção de novas escolas, na qualidade dos espaços e dos materiais. [...] Afinal, como garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas de quatro a cinco anos que estão sendo alocadas em Escolas de Ensino Fundamental, em regime de tempo parcial e um currículo que prioriza a aquisição de conhecimentos no campo da leitura, da escrita e da matemática? Como garantir esses mesmos direitos aos bebês e crianças bem pequenas quando suas escolas estão sendo entregues pelos Sistemas Municipais de Educação para administração por parte da Assistência Social? Como colocar em funcionamento um currículo organizado por campos de experiência em escolas sucateadas e sem um programa profícuo de formação de professores em serviço? (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 275).

Concordamos com Souza e Faria (2018, p. 160), que a BNCC, ao incluir características mercadológicas, empresariais e padronizadas apresenta um risco “[...] ao direito das crianças à educação pública, de qualidade e socialmente referenciada [...]”, da mesma forma, devemos garantir o direito, historicamente conquistado, do acesso às práticas que levem em consideração as especificidades da EI, sem antecipar práticas relativas ao Ensino Fundamental.

Em relação a divisão por faixas etárias realizadas pela BNCC, autores como Barbosa *et al.* (2018), Santos (2020), levantam uma discussão acerca da importância de se tratar a EI de forma integral, considerando as especificidades desta etapa da educação e de cada criança, contrariando a separação por faixa etária proposta pela BNCC.

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) afirmam que, ao classificar as crianças de zero a um ano e seis meses como bebês corre-se o risco de um descaso no

tratamento a estas, como se fossem seres incapazes, além de não haver uma “[...] justificativa epistemológica plausível [...]” para o uso desta nomenclatura. Da mesma forma, os autores problematizam o uso da denominação de “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” pela BNCC, enfatizando que estas não podem ser classificadas de acordo com seu tamanho e ressaltam que as crianças de seis anos⁵⁴ foram excluídas destes agrupamentos, assim

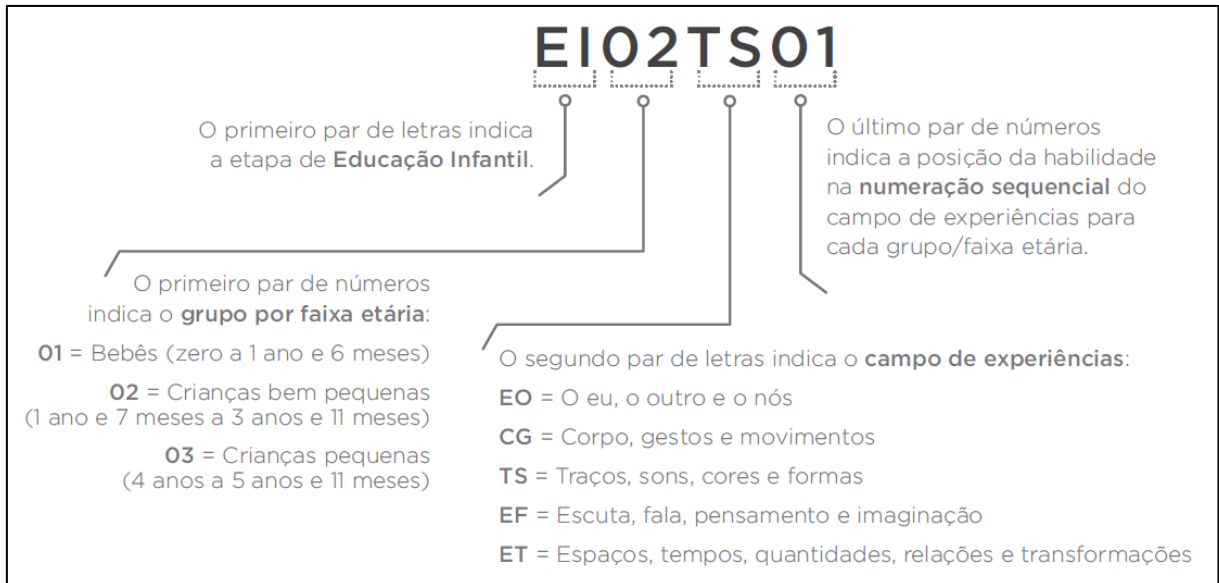
O grande risco político aqui é o retrocesso de nossas lutas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos em instituições integradas, em tempo integral, assumidas pelos sistemas educacionais e não mais pela assistência social apenas, assumindo o direito a ter professores com formação teórica sólida e consciente das funções sócio-históricas da escola e outras instituições educativas (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

Ainda, Barbosa *et al.* (2018, p. 4), afirmam que a BNCC não faz referência “[...] à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem”, especificidades que foram construídas historicamente por meio de diversas reivindicações de profissionais e estudiosos desta etapa da educação e devem ser consideradas.

Cada Campo de Experiência disposto na BNCC possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes a faixa etária, assim, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento possui um código correspondente, o qual identifica a etapa da educação a qual se refere (EI), a faixa etária, o campo de experiência e “[...] a posição da habilidade na **numeração sequencial** do campo de experiências para cada grupo/faixa etária”, conforme exemplifica a Figura 1 (BRASIL, 2018, p. 26).

Figura 1 - Ilustração da disposição dos códigos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC

⁵⁴ A Resolução CNE/CEB n. 1, de 14 de janeiro de 2010, que define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no seu Art. 3º, define que “as crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º [31 de março do ano em que ocorrer a matrícula] deverão ser matriculadas na Pré-Escola. As crianças dessa faixa etária não são citadas pela BNCC – Educação Infantil (BRASIL, 2009).



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 26.

Antunes (2019) reforça que os códigos alfanuméricos da BNCC servem como meios para padronizar as avaliações, as quais serão utilizadas como promotoras de controle, mesmo que à distância, no caso das avaliações em larga escala, responsabilizando os sujeitos envolvidos no processo (alunos, professores, gestores, etc.).

A BNCC assinala que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos nos campos de experiências, depreendem comportamentos, habilidades e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2018).

Na compreensão de Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86), ao subdividir a EI em campos de experiência e grupos por faixa etária, designando objetivos a serem desenvolvidos nas respectivas etapas, a BNCC promove “[...] uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças”. Nesse sentido, os autores preocupam-se com

a forma como a descrição dos objetivos de aprendizagem aparecem na BNCC em sua terceira e última versão. Uma leitura desatenta pode levar professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos (como os que se referem à linguagem, por exemplo) aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental. Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa. Além disso, conduz para uma

discriminação das crianças de até um ano e seis meses e ao esquecimento das crianças de seis anos, que ainda permanecem na educação infantil, respeitando a data de corte etário conforme indicação do CNE. Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

Diante do exposto por Silva (2021), reiteramos o nosso pressuposto de que a BNCC é indutora de mudanças na avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação Infantil. Na atualidade, quando existem experiências incipientes da avaliação em larga escala para essa etapa educacional, a BNCC indica possíveis caminhos a serem tomados por essas avaliações, em especial, porque é uma orientação curricular pensada a partir das matrizes de avaliação em larga escala internacionais.

Ao contrário dessa perspectiva, concordamos com Silva (2021), quando afirma que a Educação Infantil não deve ser uma etapa preparatória para demais. Sob o ponto de vista do autor, as práticas da Educação Infantil devem ser voltadas às suas especificidades, dado que

estamos trabalhando com o agora, com a socialização, com a curiosidade, com a exploração, com as experiências, com a descoberta do mundo, com a criatividade, com a imaginação, com os primeiros passos no mundo, com a educação e com os interesses dessas crianças — dentre tantos outros, o interesse pela cultura letrada. Nesse universo, claro que podemos fazer brincadeiras que desenvolvam a motricidade fina, que busquem melhorar a organização espacial e corporal, que permitam que a criança tenha um desempenho melhor nas suas brincadeiras e atividades diárias — mas isso não é um fim que se esgota na própria mecanicidade da atividade e não corresponde a dizer que estamos preparando para algo específico. A partir do primeiro ano, tudo é preparação, pois preparamos as crianças para saírem da unidocência para a pluridocência, do Ensino Fundamental para o Médio, do Médio para o Enem, do Enem para a Universidade (SILVA, 2021, p. 98).

Conforme Silva (2021, p. 95), é possível perceber contradições no documento da BNCC, dado que esta afirma que a criança deve se desenvolver em sua totalidade e seguindo seu próprio ritmo, contudo, ao determinar os objetivos a serem atingidos por cada faixa etária, se diminui a maleabilidade curricular, engessando o

planejamento do professor, podendo “[...] até mesmo, estigmatizar as crianças, ao permitir o surgimento de rótulo de incapacidades”.

Antunes (2019) afirma que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC estão intimamente ligados as ideias apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, além de serem indicativos que ligam a BNCC ao modelo gerencialista presente nas políticas educacionais. Para a autora, a BNCC representa a materialização de projetos de contrarreforma das políticas educacionais, orientados por organismos internacionais como a UNESCO, “orientando a elaboração das propostas curriculares voltadas para as demandas do mercado, ou seja, contribuindo para a mercantilização da educação” (ANTUNES, 2019, p. 55).

Outro fator presente na BNCC que possui relação com o modelo gerencialista e com as propostas e orientações dos organismos internacionais, como o alinhamento com a Agenda 2030 da ONU, são os fundamentos dispostos no documento, como a utilização do conceito de **competências**, a qual é definida por este como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Segundo o documento, o professor deve atentar-se para que seus planejamentos considerem as competências a serem desenvolvidas pelos alunos,

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Podemos observar na redação da BNCC, que o documento preza pela formação de um cidadão capaz de lidar com as demandas do capitalismo, ou seja, que se adapte com facilidade às mudanças do mercado de forma proativa, criativa, com resiliência, produtividade, entre outras qualidades consideradas pelo capital, que devem ser desenvolvidas por meio de **aprendizagens essenciais** (BRASIL, 2018).

Ainda, com base em Silva (2021), percebemos contradições no documento da BNCC, pois ao mesmo tempo que define um currículo padronizado, afirma que desigualdades presentes no cotidiano escolar e as peculiaridades de cada aluno devem ser consideradas. Na seção sobre a Educação Infantil, afirma-se que o educar e cuidar são indissociáveis, contudo, ao separar esta etapa em grupos por faixa etária, definindo objetivos que devem ser atingidos, principalmente no grupo que compreende as pré-escolas, observamos características escolarizantes e preparatórias para as etapas seguintes.

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 88), salientam que “[...] o fato de a Base se submeter ao conceito de competência e meritocracia na perspectiva neoliberal permite questionar seu valor histórico para a construção de uma educação infantil de qualidade na esfera dos direitos sociais da maioria da população”. Para Pasini e Soligo (2022, p. 97)

A fragmentação do currículo e a definição de um modelo de competências intensifica a divisão técnica dos profissionais da educação que passam a ser responsáveis pela execução de tarefas e resolução de problemas imediatistas no contexto escolar. A falta de condições dignas para realização do trabalho docente, com planos de carreira, hora para planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica, para o desenvolvimento da “professoralidade”, tornam-se quase uma tarefa impossível.

Zanotto e Sandri (2018) destacam que o fato de a BNCC ser concebida seguindo o conceito de competências reforça seu caráter gerencialista. Segundo as autoras, o modelo de competências na educação foi estabelecido “[...] a partir do desenvolvimento do toyotismo (após a II Guerra Mundial) [...]”, e no Brasil demarcou as políticas educacionais e curriculares da década de 90, sendo agora,

[...] retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática. Para reforçar e controlar essa formação, são intensificadas as avaliações em larga escala a partir de um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitivas dos sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137).

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) observam que a simplificação do currículo a determinados conteúdos representa um esvaziamento deste, atingindo

principalmente o público que usufruiu das instituições públicas, que é negligenciado ao acesso do conhecimento em todas as suas formas e esferas. Este modelo de desenvolvimento por competências é orientado e incentivado por organismos internacionais, os quais incentivam a implementação de lógicas empresariais no âmbito educacional (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020).

Para os autores, a BNCC segue princípios neoliberais, expressando “[...] um conteúdo programático de esvaziamento da escola e da sua função de transmitir conhecimentos” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 902). Ainda, ressaltam que a BNCC compreende formas de controle e regulação da educação, por meio das avaliações e das concepções as quais está vinculada.

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020, p. 898) afirmam que “a avaliação incorpora novos objetivos e finalidades conforme o contexto social e se adequa à dinâmica das reformas educacionais propostas pelos Organismos Internacionais”. Assim, coadunando com o exposto pelos autores supracitados, a BNCC justifica a utilização do modelo de competências afirmando sua ampla utilização nacional e internacional na composição dos respectivos currículos, além de ser também

o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Zanotto e Sandri (2018) problematizam a inversão de ordem, na qual as avaliações passam a determinar o conteúdo e a organização do currículo, e não o contrário como deveria acontecer. Desta forma, a BNCC busca ajustar o currículo aos descritores avaliados pelos testes realizados em larga escala, como a avaliação PISA, já realizada pela OCDE, a Prova Brasil, realizada pelo governo federal, hoje, as provas do Novo SAEB. Devido a aproximação com as avaliações internacionais, a BNCC também apresenta potencial de ajuste do currículo com o Baby PISA.

Observamos na BNCC a busca pelo alinhamento das políticas educacionais, desde a formação de professores, elaboração dos conteúdos e materiais didáticos, até as políticas avaliativas (BRASIL, 2018). Em relação a avaliação na Educação Infantil, percebemos contradições no documento, quando afirma que esta não deve

ser pontual, nem classificatória, contudo, ao olharmos o todo, considerando as indicações e prerrogativas presentes, percebemos que, apesar das crianças ainda não realizarem avaliações em larga escala na EI, há na proposta da BNCC, uma tendência ao alinhamento da formação das crianças, desde a educação infantil, às competências cobradas nas avaliações sem larga escala.

De acordo com Gonçalves, Guerra e Deitos (2020, p. 903), a avaliação baseada no modelo de competências “[...] estimula a competição e o individualismo e fornece elementos psicossociais e socioemocionais que justificam as diferenças e as desigualdades socioeconômicas”. Os autores ainda ressaltam que

A BNCC é parte de uma política de contenção, ou seja da criação política de mecanismos de controle, classificação e avaliação de resultados e de uma política de liberação, ou seja, da criação de políticas que libertem-se de pressupostos programáticos e formativos e passem a embrenharem-se nos pressupostos socioemocionais como condutores da formação humana no Brasil, uma vez que, visando o estabelecimento de resultados, entendendo a relação currículo e avaliação, determina quais são os conteúdos considerados essenciais para a atual demanda. Nesse sentido, a contenção se expressa na restrição do acesso aos conteúdos científicos e, também, por meio do controle e padronização realizados pelas avaliações em larga escala e a liberação no fornecimento das chamadas habilidades socioemocionais como componentes prioritárias da nova plataforma curricular, compondo o pragmatismo do currículo socioemocional (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 904).

A BNCC expressa, por meio de avaliação relacionada ao modelo de competências, habilidades e objetivos de aprendizagem, um meio de regulação do que deve ser ensinado e aprendido, e conseqüentemente do trabalho docente. Ainda, a utilização de códigos para identificação dos campos de experiências e objetivos corrobora sua relação com as avaliações padronizadas e contribui para a regulação e controle do professor e das crianças, promovendo o gerenciamento do que se ensina e do que se aprende (ZANOTTO; SANDRI, 2018; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Nesse sentido, o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, potencializando o gerencialismo na promoção da educação por resultados.

Contudo, entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do

controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como “produto” e “fomento” do gerencialismo (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139).

Concordamos com Barbosa *et al.* (2018, p. 4), quando estes afirmam que da forma como se configura “[...] a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias”, além de revelar-se como um currículo homogeneizante, que busca igualar a formação e avaliação. Contudo, tal igualdade apresentada pelo documento não é sinônimo de igualdade nas condições para ensinar e aprender, por exemplo, dado que desconsidera as condições sociais e econômicas das instituições e sujeitos envolvidos.

Nagase, Limana e Azevedo (2020, p. 7) observam a BNCC como indutora de práticas alfabetizadoras das crianças a qual também contribui “[...] para a precocidade de provas externas envolvendo as crianças que frequentam a educação infantil, o que pode abrir precedentes para avaliação como condição para o acesso ao ensino fundamental”.

Tais questões mencionadas acima, indicam o alinhamento da BNCC a perspectiva de aprendizagem precoce, anunciada pelo Baby PISA e analisada no capítulo anterior.

Pasini e Soligo (2022, p. 97, grifo nosso) entendem que

A implementação da BNCC implicou na legalização da regulação do currículo em direção às necessidades e exigências das políticas de avaliação da educação brasileira, na medida que explicitou os ideais de um currículo mínimo para a educação básica que pudesse ser aferido por testes padronizados. **O problema não está na garantia de aprendizagens mínimas desejadas para todos, mas, sim, no fato de reduzir o currículo ao que é ou pode ser aferido pelas avaliações em larga escala.**

Os autores também salientam que ao buscar uma determinada qualidade por meio das avaliações em larga escala, a BNCC contribui para o acirramento competitivo entre escolas, professores e crianças, por meio da divulgação de resultados e rankings escolares, cooperando para a precarização da educação e das escolas (PASINI; SOLIGO, 2022).

Ressaltamos a análise de Saviani (2016, p. 75), quando este menciona que

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

Observamos, portanto, a BNCC como indutora da implementação de mecanismos de avaliação em larga escala na EI brasileira, desconsiderando a identidade historicamente construída para esta etapa da educação. Nesse sentido, identificamos o conceito de aprendizagem precoce, no Baby PISA e na BNCC, como questão chave para compreendermos algumas tendências e possíveis delineamentos das avaliações em larga escala na EI, no Brasil, que nesse momento, ainda estão no processo inicial.

A OCDE compreende a aprendizagem precoce como um conceito totalitário, holístico, em que nele estão abarcados “[...] o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais [...]” que relacionam e fortalecem-se entre si (OCDE, 2018a, p. 15). Para a organização, a aprendizagem precoce ocorre de maneira gradual, essencialmente no período que compreende a primeira infância, sendo responsabilidade dos pais e professores oferecer meios para seu desenvolvimento (OCDE, 2018b).

De acordo com a OCDE (2018b, p. 12, tradução nossa),

A aprendizagem é um processo de crescimento, desenvolvimento e adaptação ao longo da vida. A aprendizagem precoce refere-se a este processo dinâmico durante o período desde o nascimento até à entrada no ensino primário, geralmente por volta dos seis anos de idade - a aprendizagem durante este período é especialmente rápida. A aprendizagem precoce acontece espontaneamente por meio do amadurecimento e envolvimento das crianças com seus cuidadores e ambientes. A aprendizagem precoce também acontece por meio de experiências intencionais e apoios fornecidos no contexto das relações com os outros. Domínios de aprendizagem precoce incluem, mas não estão limitados a autorregulação, habilidades de comunicação e linguagem, habilidades sociais e emocionais, bem como outras habilidades cognitivas e desenvolvimento físico.⁵⁵

⁵⁵ Original: Learning is a lifelong process of growth, development and adaptation. Early learning refers to this dynamic process during the period from birth until entry into primary education, usually around the age of six - learning during this period is especially rapid. Early learning happens spontaneously through children’s maturation and engagement with their caregivers and environments. Early learning

Como já afirmado anteriormente, a OCDE segue as teorias que afirmam ser a primeira infância um período propício para o estímulo de aprendizagens, dado a plasticidade cerebral ser elevada nesse período (OCDE, 2018b). Moss e Urban (2020) salientam que o Baby PISA possui caráter paradigmático e disciplinar, seguindo as teorias do positivismo e da psicologia do desenvolvimento. Urban, Guevara e Moss (2022) chamam a atenção para a ausência de embasamentos teóricos que sustentem as escolhas metodológicas do IELS, assim como a escolha dos domínios que serão avaliados, do mesmo modo como observamos a ausência de teorias na BNCC (MARSIGLIA *et al.*, 2017; BARBOSA, SILVEIRA; SOARES, 2019). Para os autores

A seleção e definição de variáveis como o comportamento disruptivo não só não se encontram justificadas, como as suas definições são limitadas, o que abre portas à formulação de inúmeros questionamentos. Entre eles, o que exatamente essas meninas e meninos estão interrompendo? quais são as expectativas em relação ao comportamento de meninos e meninas em cada contexto? Que vieses culturais, sociais ou institucionais fundamentam o que é considerado comportamento disruptivo ou não disruptivo em cada contexto? (URBAN; GUEVARA; MOSS, 2022, p. 10, tradução nossa)⁵⁶.

Moss e Urban (2020) defendem que atribuir o mau comportamento à falta de autorregulação e de habilidades inibitórias auxilia na culpabilização das crianças, pois desconsidera o contexto e possíveis causas sistêmicas. Ainda levanta questionamentos como “o que exatamente esses meninos estão "perturbando"? Que preconceitos culturais e/ou de classe e restrições institucionais estão por trás das expectativas sobre o que caracteriza o comportamento aprovado (não disruptivo)?”⁵⁷ (MOSS; URBAN, 2020, p. 167, tradução nossa). Observamos que tais pretensões

also happens through intentional experiences and supports provided in the context of relationships with others. Domains of early learning include, but are not limited to, self-regulation, communication and language skills, social and emotional skills, as well as other cognitive skills and physical development.

⁵⁶ Original: La selección y definición de variables tales como comportamiento disruptivo no solo no se encuentran justificadas, sino que sus definiciones son limitadas, lo que abre la puerta a la formulación de numerosos interrogantes. Entre ellos, ¿qué es exactamente aquello que estas niñas y niños están interrumpiendo?, ¿cuáles son las expectativas en torno al comportamiento de los niños y las niñas en cada contexto?, ¿qué sesgos culturales, sociales o institucionales subyacen a lo que se considera comportamiento disruptivo o no disruptivo en cada contexto? (URBAN; GUEVARA; MOSS, 2022, p. 10)

⁵⁷ Original: What exactly are these young boys ‘disrupting’? What cultural and/or class biases and institutional constraints underly expectations about what characterises approved (non-disruptive) behaviour?

expressam formas de controle e regulação dos sujeitos, idealizadas e valorizadas em contextos gerenciais e neoliberalizantes.

Os documentos relacionados ao Baby PISA não negam o caráter preparatório que esta avaliação possui, afirmando que a aprendizagem precoce, ao medir os domínios avaliados, os prepara para o ingresso na escola e para o futuro como adultos (OCDE, 2018b). De acordo com a OCDE (2018b, p. 70, tradução nossa), a aprendizagem precoce fornece “[...] as bases necessárias para o desenvolvimento de competências mas específicas mais tarde na vida”⁵⁸.

Assim, a organização compreende que preparar a criança desde a Educação Infantil para as próximas etapas da educação, em quesitos como a alfabetização e aquisição do código numérico, estaria representando uma economia de recursos pessoais e financeiros, além dos países demonstrarem bons resultados nas avaliações externas e em larga escala. Ainda, acreditam que avaliar as habilidades na Educação Infantil poderia garantir e melhorar os índices de alfabetização posterior, mesmo tendo noção de que muitos países não possuem a concepção de EI como função alfabetizadora (OCDE, 2018b).

Outra contradição expressa pelos estudos relacionados ao IELTS, é a afirmação de que a avaliação realizada pelo Baby PISA baseia-se principalmente em habilidades que normalmente não são ensinadas na EI (OCDE, 2018b), nos fazendo questionar, como avaliar coerentemente uma habilidade que não foi ensinada? De que forma a OCDE acredita abranger a diversidade dos países com avaliações padronizadas?. Tais contradições e questões, em partes, justificam a constante necessidade de ajuste dos currículos escolares aos padrões de avaliação em larga escala, como ocorre com a BNCC.

Urban, Guevara e Moss (2022) destacam que o Baby PISA passa a fazer parte de um pacote de avaliações padronizadas, o que Morris (2016, apud URBAN; GUEVARA; MOSS, 2022, p. 3) denomina como uma “rede global de medição”, a qual possui grande influência nas políticas educacionais, fazendo com que os países padronizem seus currículos seguindo os domínios avaliados, com intuito de atingirem melhores resultados nas avaliações internacionais, em todos os níveis e etapas de ensino.

⁵⁸ Original: [...] requisite foundations for developing more specific competencies later in life.

Para Moss e Urban (2020, p. 169, tradução nossa), o Baby PISA faz parte de um amplo projeto da OCDE, que visa medir e ranquear o desempenho dos países em determinados domínios, “[...] definindo padrões, medindo indicadores, fazendo comparações e incentivando benchmarking, e oferecendo prescrições para melhorar o desempenho”⁵⁹. Em outro trabalho, os autores ressaltam a padronização dos currículos e das infâncias como um dos perigos do ranqueamento dos países, escolas e crianças participantes das avaliações realizadas pela OCDE (MOSS; URBAN, 2017). De acordo com Moss *et al.* (2016, p. 348, tradução nossa)

O IELS e regimes de testes semelhantes buscam aplicar uma estrutura universal a todos os países, todas as pedagogias e todos os serviços. Essa abordagem baseia-se no princípio de que tudo pode ser reduzido a um resultado, padrão e medida comuns. O que ela não pode fazer é acomodar, muito menos acolher, a diversidade – de paradigma ou teoria, pedagogia ou provisão, infância ou cultura. A questão levantada – e não reconhecida, muito menos abordada pela OCDE em sua documentação – é como um IELS pode ser aplicado a tamanha diversidade, a lugares e pessoas que não compartilham de suas (implícitas) posições, entendimentos, suposições e valores.⁶⁰

Nesse sentido, Muller (2017, p. 24, apud MOSS; URBAN, 2019, p. 210, tradução nossa) afirma que

A quantificação é sedutora, porque organiza e simplifica o conhecimento. Oferece informações numéricas que permitem fácil comparação. Mas essa simplificação pode levar à distorção, já que tornar as coisas comparáveis muitas vezes significa que elas são despojadas de seu contexto, história e significado.⁶¹

Moss e Urban (2019, p. 209, tradução nossa) ressaltam que, apesar do Baby PISA afirmar que alinha a avaliação direta das crianças com a avaliação indireta e contextual, este desconsidera os contextos “[...] político, social, cultural e pedagógico

⁵⁹ Original: [...] defining standards, measuring indicators, drawing comparisons and encouraging benchmarking, and offering prescriptions for improving performance.

⁶⁰ Original: The IELS and similar testing regimes seek to apply a universal framework to all countries, all pedagogies and all services. This approach rests on the principle that everything can be reduced to a common outcome, standard and measure. What it cannot do is accommodate, let alone welcome, diversity – of paradigm or theory, pedagogy or provision, childhood or culture. The issue raised – and not acknowledged, let alone addressed by the OECD in its documentation – is how an IELS can be applied to such diversity, to places and people who do not share its (implicit) positions, understandings, assumptions and values.

⁶¹ Original: Quantification is seductive, because it organizes and simplifies knowledge. It offers numerical information that allows for easy comparison. But that simplification may lead to distortion, since making things comparable often means they are stripped of their context, history, and meaning.

[...]”⁶² dos países e escolas participantes, mesmo estes sendo imprescindíveis para a interpretação e compreensão dos dados coletados.

Ao analisar os documentos relacionados ao IELS, percebemos a explícita relação entre este e o PISA, dado ser uma preocupação da OCDE alinhar as habilidades avaliadas e os mecanismos de avaliação. Segundo a OCDE (2018b, p. 68, tradução nossa),

Os dados do PISA fornecem uma oportunidade única para examinar as implicações da aprendizagem precoce para alunos na adolescência com uma amostra internacional; no entanto, esses dados são retrospectivos e, como tal, podem fornecer apenas aproximações grosseiras das experiências da primeira infância. Além disso, os alunos que participaram do PISA em 2015 tinham 5 anos em 2005, o que significa que o contexto internacional da participação na EAPI mudou substancialmente desde a época em que esses alunos eram aprendizes iniciais [...].

[...]

O IELS aborda essa lacuna no campo, coletando informações comparáveis internacionalmente sobre os resultados da aprendizagem inicial de crianças pequenas, bem como informações sobre os principais contextos da aprendizagem inicial.⁶³

Por meio da influência que a OCDE possui nos países signatários e parceiros, como o Brasil, esta ideia de padronização, expressa na BNCC e no Novo SAEB, apresenta tendências para a avaliação em larga escala na educação infantil, a partir das experiências internacionais, como Baby PISA.

Pois, ao observarmos similaridades entre o Baby PISA e a BNCC Educação Infantil, destacamos aproximações entre os documentos internacionais e nacionais para a EI, como as apresentadas no Quadro 7, explicitando tendências de uma padronização do currículo, da formação e trabalho do professor e da formação crianças, além do controle e regulação destes por meio das avaliações.

Quadro 7 – Aproximações do Baby PISA à BNCC

⁶² Original: [...] political, social, cultural and pedagogical [...].

⁶³ Original: Data from PISA provide a unique opportunity to examine the implications of early learning for students in adolescence with an international sample; however, these data are retrospective and as such can only provide rough approximations of early childhood experiences. Moreover, students participating in PISA in 2015 were 5-years-old in 2005, meaning that the international context of ECEC participation has shifted substantially since the time these students were early learners [...].

[...]

IELS addresses this gap in the field by collecting internationally comparable information on young children’s early learning outcomes, as well as information on key contexts of early learning.

Baby PISA	BNCC Educação Infantil
Proposição de avaliação externa em larga escala	Documento orientador de currículo alinhado as práticas avaliativas em larga escala
Habilidades socioemocionais	Competências socioemocionais
Desenvolvimento de competências e habilidades básicas	Desenvolvimento de competências e habilidades básicas
Alfabetização	Campos de experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação, Traços, sons, cores e formas e Corpo, gestos e movimentos)
Numeramento	Campos de experiências (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)
Autorregulação	Habilidades/Competências Socioemocionais
Comportamento Pró-social	Competências socioemocionais e objetivos abordados nos campos de experiência (O eu, o outro e o nós)
Comportamento não-disruptivo	Competências socioemocionais e objetivos abordados nos campos de experiência (O eu, o outro e o nós)
Preparação para o ensino escolar	Preparação para o Ensino Fundamental
Direitos de Aprender	Seis (6) Direitos de Aprendizagem

Fonte: BRASIL, 2018; OCDE, 2020, 2021. Elaborado pela autora.

Nagase, Limana e Azevedo (2020, p. 7) salientam que, dado a educação ser política e nela estar imbricada a mão do Estado, políticas ligadas ao financiamento e as demais etapas da educação acabam por interferir de maneira direta na EI. Os autores ainda ressaltam que a padronização do currículo e alinhamento aos domínios avaliados pelas avaliações em larga escala promovem uma redução dos conteúdos a serem ensinados nas demais etapas da educação, mas “[...] na educação infantil o

tempo de brincar diminui ou quase não existe, como se a criança não aprendesse também pela brincadeira”.

Com base no já exposto anteriormente, observamos que, apesar dos avanços em busca da construção de uma identidade para a Educação Infantil, os elementos e as práticas presentes no Ensino Fundamental persistem como tendências a serem aplicadas na primeira etapa da educação básica. Com isso, notamos um aprofundamento das perspectivas que fazem da Educação Infantil uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, como já exposto por Almeida e Lara (2005) anteriormente.

Percebemos que tanto a BNCC, quanto o Baby PISA, são permeados por contradições em relação à Educação Infantil e apesar de dizerem o contrário, ambos indicam uma tendência de preparação da criança para a próxima etapa e desconsideram o contexto das escolas e dos sujeitos envolvidos. Assim, corroboramos Nagase, Limana e Azevedo (2020, p. 5), de que há em curso uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, teoria elaborada por Roger Dale (2004)⁶⁴, existindo “[...] uma convergência entre as políticas educacionais em nível global e local, contribuindo para a manutenção do sistema e expansão do capital”, e a avaliação é o mecanismo central de propagação desta agenda. Souza (2016, p. 469) aponta que, de acordo com a teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação,

o que as organizações internacionais definidoras da agenda pontuam é: a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, mas que, segundo Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (SOUZA, 2016, p. 469).

⁶⁴ Para mais informações quanto a Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, consultar Dale (2004).

Ainda afirma que, apesar de não haver um modelo curricular global, os mecanismos avaliativos elaborados e impostos pela OCDE auxiliam na promoção de uma padronização dos currículos, dado não induzir por meio da avaliação externa o que deve ser ensinado (SOUZA, 2016).

Por fim, com base em tais ponderações, indicamos, no próximo capítulo, as implicações e tendências de políticas como Baby PISA, Novo SAEB e BNCC no contexto municipal que foi estudo.

3. PRINCIPAIS MUDANÇAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordaremos, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, as orientações quanto a avaliação da aprendizagem na rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos- Paraná, a percepção das professoras quanto a BNCC, as mudanças na avaliação da aprendizagem e as tendências provocadas pelas políticas de avaliação em larga escala (Baby PISA e Novo SAEB) e observadas a nível municipal.

Para a pesquisa de campo, utilizamos os dados obtidos por meio de aplicação de questionário on-line (Apêndice A) com as professoras efetivas de pré-escola da rede pública municipal de Dois Vizinhos – PR, que nos levaram a refletir quanto as mudanças e as tendências para a avaliação em larga escala na EI.

O município de Dois Vizinhos está localizado no sudoeste do Paraná, pertence ao 3º Planalto Paranaense e a 16º Microrregião de Francisco Beltrão. Possui 419.017 Km², aproximadamente 44.869 mil habitantes segundo dados do IBGE de 2022 e um PIB de R\$ 740 milhões. A principal atividade econômica está centralizada na agricultura, sendo o município reconhecido como a Capital Nacional do Frango, dado possuir o maior abatedouro de aves da América Latina em quantidade de animais, e ser o responsável por boa parte do abate de aves do país. Em relação a educação, possui 9 (nove) Centros de Educação Infantil - CMEIs públicos e 13 (treze) escolas públicas que ofertam Ensino Fundamental Anos Iniciais, as quais alcançaram nota 6.9 no IDEB em 2019 e 6.8 em 2021 (DOIS VIZINHOS, 2023; PARANÁ, 2023).

Por fim, ressaltaremos em nosso trabalho as mudanças que a política de avaliação em larga escala já demonstra nos processos de avaliação da aprendizagem e currículo da Educação Infantil.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E AS PRINCIPAIS MUDANÇAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA: ORIENTAÇÕES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS-PR E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Para examinarmos as principais tendências de mudanças quanto ao processo avaliativo na pré-escola, partimos de análise de dados locais, obtidos por meio dos questionários, de documentos disponibilizados pela secretaria de educação e fontes secundárias, de forma a observar como as políticas instituídas internacional e nacionalmente estão apresentando potenciais mudanças na esfera municipal. Nardi, Lagares e Bearzi (2023, p. 3-4) afirmam que

A delimitação na esfera municipal visa considerar a tensão que se estabelece entre uma pluralidade de contextos e a circunstância do envolvimento dessa esfera em uma malha ampliada de políticas de regulação pelos resultados, bem como a sua recente projeção política e incumbência de organizar o sistema de ensino próprio e, no interior deste, a regulamentação da gestão democrática do ensino público.

Nesse sentido, por meio dos questionários, realizamos a caracterização do perfil das 11 professoras participantes e das escolas em que estas atuam, dados que indicam o contexto em que a pesquisa se delineou e que as professoras estão inseridas. Em relação as participantes, notamos que o quadro atuante na pré-escola pública de Dois Vizinhos-PR é composto por mulheres, em maioria autodeclaradas brancas e que possuem uma faixa etária entre 18 e 39 anos de idade (Quadro 8).

Quadro 8 – Caracterização das professoras participantes

Sexo	Raça	Idade	Atuação como Professora	Atuação como Professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Dois Vizinhos*	Atuação na Pré-Escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Dois Vizinhos**
100% feminino	72,7% - Branca	54,5% - 18 a 29 anos	36,4% - 0 a 5 anos	27,3% - 0 a 3 anos	45,5% - 0 a 3 anos
			36,4% - 5 a 10 anos		
	27,3% - Parda	27,3% - 30 a 39 anos	9,1% - 10 a 15 anos	63,6% - 3 a 14 anos	45,5% - 3 a 14 anos

		18,2% - 40 a 59 anos	18,2% - 15 a 20 anos	9,1% - 14 a 19 anos	9,1% - 14 a 19 anos
--	--	----------------------------	-------------------------	------------------------	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

* O intervalo de tempo foi considerado pela data dos concursos realizados no município, desta forma, em 2022 faziam 3 anos em que havia ocorrido o último concurso, e 19 anos do primeiro da realização do primeiro com provimento de vagas considerando a EI.

** Da mesma forma que no item anterior, o intervalo foi considerado pela realização dos concursos públicos para provimento de vagas.

Observamos que das participantes, a maioria atua a menos de 10 anos como professora, e apenas três (3) atuam há mais de 10 anos. Deste período, 27,3% atuam a menos de três (3) anos na rede pública do município, ou seja, ingressaram no último concurso, realizado em 2019. A maior porcentagem de professoras que participaram da pesquisa, ingressou no concurso realizado há 14 anos. Em relação a atuação na pré-escola, observamos a migração das professoras para esta etapa nos últimos três (3) anos, dado que apenas três (3) professoras ingressaram no último concurso, mas cinco (5) professoras estão atuando nesta etapa nos últimos três (3) anos. Por fim, apenas uma professora atua há mais de 14 anos na pré-escola pública do município.

Vale ressaltar, que o primeiro concurso público realizado no município para provimento de vagas na Educação Infantil não intitulava as profissionais que trabalhavam nesta etapa como professoras, estas eram chamadas de monitoras, e só passaram a ser classificadas como professoras e incluídas ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município em 2008, com a Lei nº 1.416/2008, denunciando o caráter assistencialista em que a EI foi pensada por muito tempo (SANTOS, 2020).

Em relação a escolaridade (Quadro 9), apenas uma das participantes possui como formação apenas o Ensino Médio profissionalizante, popularmente conhecido como Magistério, todas as demais possuem licenciatura em Pedagogia, sendo que a maior parte das professoras formou-se nos últimos cinco (5) anos, de forma presencial e possui especialização *lato sensu*.

Quadro 9 – Caracterização da escolaridade e formação das professoras

Nível de Escolaridade	Tempo de Formação em	Ensino Superior	Formação em Nível	Cursos Frequentados
-----------------------	----------------------	-----------------	-------------------	---------------------

	Nível Superior	ocorreu/ocorre de forma	Superior do tipo	
Ensino Médio – 9,1%	Formada num período de 0 a 5 anos – 45,5%	EaD – 18,2%	Licenciatura – 100%	Pedagogia – 100%*
Superior em Andamento – 9,1%	Formada num período de 5 a 10 anos – 18,2%			
Superior Finalizado – 9,1%	Formada num período de 10 a 15 anos – 18,2%			
Especialização – 54,5%	Formada num período de 15 a 20 anos – 9,1%	Presencial – 81,8%		
Mestrado Finalizado – 9,1%	Formada num período de 20 a 25 anos – 9,1%			
Doutorado Finalizado – 9,1%				

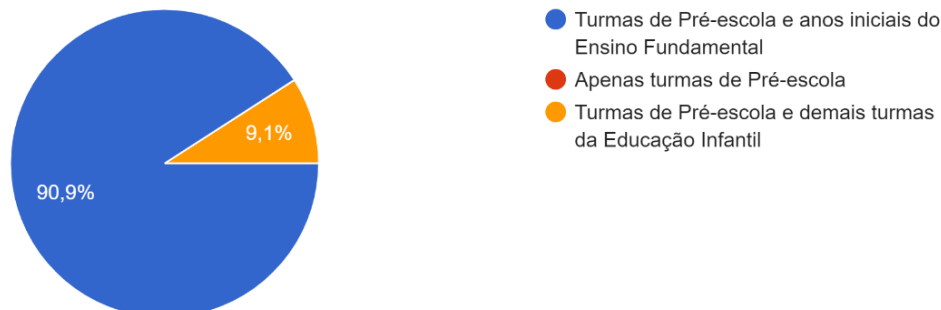
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

* Destas 9,1% também possui cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática; E 9,1% também possui curso de licenciatura em Química.

Quanto a formação, uma das participantes tem segunda graduação em Química e outra em Ciências Biológicas e Matemática. Apenas quatro (4) professoras são formadas a mais de 15 anos e duas (2) professoras possuem pós-graduação nível *Stricto Sensu*. Em relação às instituições de ensino, podemos observar na Gráfico 1 que apenas uma está inserida em um contexto de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em que as crianças têm contato com outras crianças da EI, sendo que a maioria das turmas de pré-escola estão inseridas em escolas que possuem também turmas do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Caracterização das turmas de Pré-escola

Sua Instituição Escolar de atuação possui
11 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em Dois Vizinhos-PR, as turmas de pré-escola são todas de período parcial, ou seja, as crianças frequentam a escola em apenas um dos períodos do dia, matutino ou vespertino. Tal fato, assim como uma possível explicação para encontrarmos o maior quantitativo de pré-escolas em escolas regulares do Ensino Fundamental, tem embasamento na necessidade de vagas em creches, para crianças de zero a três (3) anos. De acordo com Santos (2020, p. 120),

Essa é uma tendência não só em Dois Vizinhos, mas em outros municípios também, que merece ser posta sob análise. Já é sabido que a pré-escola é obrigatória, portanto, para as crianças acima de 4 (quatro) anos de idade. Em algumas regiões, a obrigatoriedade da pré-escola fez com que houvesse a diminuição de vagas para as crianças de creche. No caso de Dois Vizinhos, há dois fatores que impulsionaram o poder executivo a criar alternativas de atendimento às crianças da Educação Infantil, como já exposto, que é a obrigatoriedade da pré-escola e o TAC, esse, para zerar a lista de espera das crianças de creche.⁶⁵

Santos (2020, p. 121) ainda alerta que a transferências das turmas de pré-escola dos Cmeis para as escolas é delicada, dado que é

⁶⁵ O TAC ao qual Santos (2020) se refere, é um Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta firmado em 2016 pelo Ministério Público de Dois Vizinhos com o Município de Dois Vizinhos, “visando zerar a lista de espera para creche [...]”, que neste ano era de 569 crianças aguardando vagas. Nesse sentido, “[...] o Ministério Público estabeleceu adequação por parte do Município para atendimento de 100% (cem por cento) da demanda de vaga até o dia 31 de dezembro de 2019” (SANTOS, p. 113).

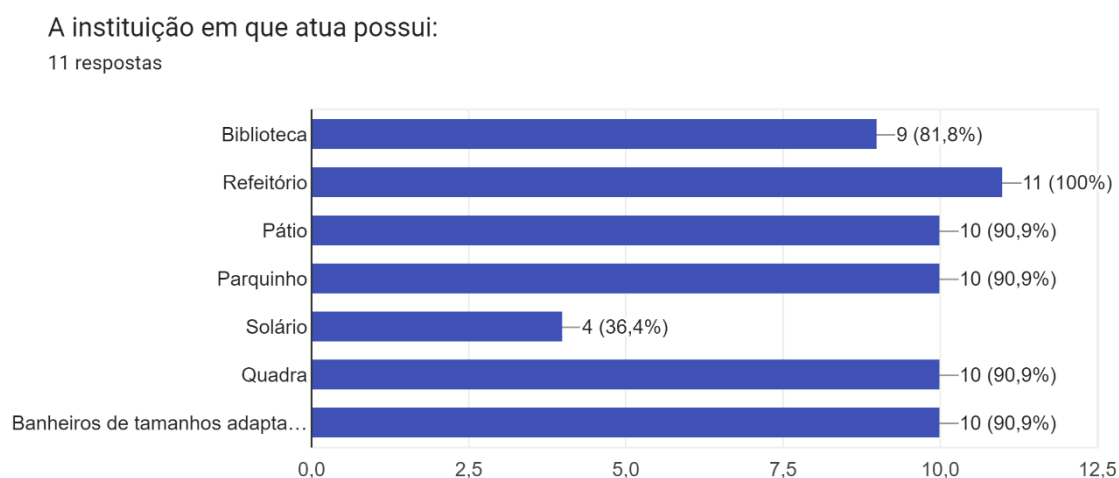
recente a vinculação da creche e pré-escola como primeira etapa da educação básica, pois, anteriormente a isso, a creche era voltada aos cuidados assistencialistas para as crianças de classe popular e a pré-escola constituía-se em espaço com cunho educativo para as crianças de classe mais abastada. O que ocorre com a passagem das crianças de pré-escola para as escolas é o retorno aos moldes do passado, ou seja, assiste-se novamente à segmentação da primeira etapa de Educação Básica.

[...]

essa ruptura tira o direito das crianças de diferentes idades de conviverem em um mesmo espaço e estabelecer trocas culturais importantes para viver plenamente a infância. O atendimento somente de crianças de creche nos CMEIs pode contribuir para que continue a visão distorcida da sociedade sobre a creche, apenas voltada aos aspectos de cuidado, para o atendimento de crianças filhos de trabalhadores, já que a pré-escola, no caso do município de Dois Vizinhos, atende somente em período parcial e a creche pública é ofertada em período integral.

Aliado a essa escolarização da pré-escola, por meio da transferência das turmas para as escolas, observamos as mudanças nos espaços e ambientes que acolhem as crianças (Gráfico 2). Em nossa pesquisa, notamos que a maioria das instituições em que as professoras atuam contam com a maioria dos espaços adequados à faixa etária que compreende a EI. Contudo, algumas instituições ainda carecem de espaços essenciais, como banheiros adaptados ao tamanho das crianças, parquinho, pátio para brincadeiras ao ar livre, biblioteca, entre outros.

Gráfico 2 – Caracterização dos espaços escolares



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

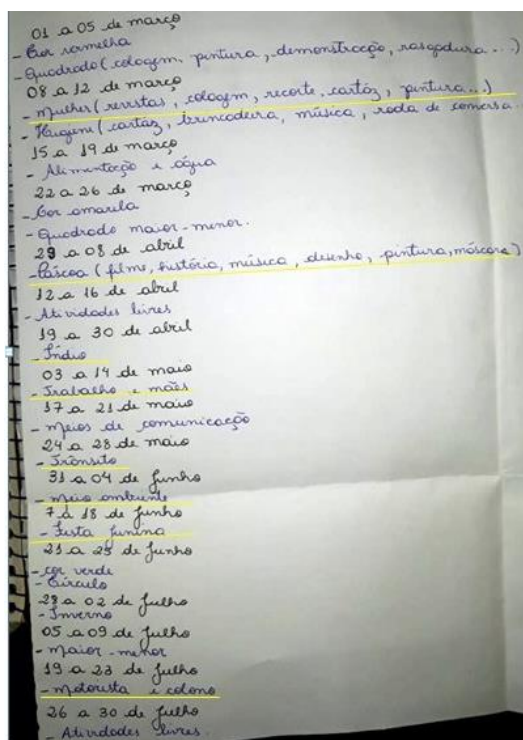
As diferenças observadas entre os espaços que compreendem os Cmeis e as escolas denotam os princípios escolarizantes em que a Educação Infantil, em especial as pré-escolas, vêm sendo inseridas. Corroboramos com Santos (2020, p. 121), quando explana sobre a transição do Cmei para a escola, salienta que as crianças encontram nesta uma rotina muito diferente da qual estão acostumadas, mais rígida, dado que

Muitas escolas não estão preparadas para receber as crianças de Educação Infantil. Os espaços não são adequados e, geralmente, não há vasos sanitários ou mobiliários apropriado ao tamanho das crianças. Na maioria das vezes, os estabelecimentos de ensino não oferecem local de lazer para os pequenos, como parquinho, caixa de areia, gramado ou pátio seguro para brincarem. Os brinquedos e jogos são escassos para a idade, dificultando a execução de atividades lúdicas, condizentes com a idade, diminuindo a interação entre o grupo de crianças, entre outras questões.

De acordo com a autora, tais questões menosprezam e desvalorizam a identidade da Educação Infantil, como a interação entre os pares e as possibilidades de brincar, encaminhando “[...] prematuramente a prática pedagógica para práticas escolarizantes, fazendo jus ao termo do passado, em que a pré-escola era conhecida por ser uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização [...]” (SANTOS, 2020, p. 122). Nesse sentido, procuramos no currículo e nas formas de avaliar as crianças indícios de tendências da escolarização e padronização da EI.

Desta forma, nossa análise quanto ao currículo e as formas de avaliação parte pós aprovação da LDB 9394/96, período no qual, segundo Santos (2020, p. 124), “[...] foi possível verificar um exemplo de planejamento pedagógico [...]” no município de Dois Vizinhos. A autora salienta que nesse período, “apesar de já haver certa preocupação com as questões educacionais, o planejamento tinha como eixo condutor as datas comemorativas” (Figura 4), geralmente vinculado ao viés assistencialista, em que buscavam-se entidades e benfeitores para doação de brinquedos e doces às crianças (SANTOS, 2020, p. 124).

Figura 2 – Planejamento seguindo as datas comemorativas



Fonte: SANTOS, 2020, p. 67.

Santos (2020, p. 66) observa o esforço e dedicação despendidos “[...] na organização das festividades, decoração, vestimentas e acessórios”. Como observado na Figura 4, o planejamento, apesar de ter momentos para brincadeiras livres e direcionadas, possui como foco principal as comemorações e festividades, que “[...] foram se configurando como atividades lúdicas da creche, associadas à aprendizagem das crianças” (SANTOS, 2020, p. 66). Nesse sentido, observamos a ausência de uma proposta curricular pensada para as especificidades da Educação Infantil neste período, e por conseguinte, a ausência de um processo avaliativo definido para esta etapa da educação.

Em relação aos documentos curriculares utilizados antes da implementação da BNCC, a maioria das professoras participantes da pesquisa afirmaram ser as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o documento orientador, enquanto uma parcela sustentou que era o Referencial Curricular do Paraná para a Educação Infantil. Uma (1) professora afirmou que eram ambos os documentos, outra ressaltou que era por projetos e uma (1) salientou que utilizava a sequência didática proposta por Geraldo P. de Almeida, com base nas DCNEI e Referencial Curricular do Paraná para a EI.

Notamos que não há um consenso entre as professoras quanto aos documentos que eram utilizados para embasar o planejamento das atividades a serem

realizadas com as crianças, demonstrando uma diversidade com relação aos documentos que embasam o currículo na EI. Tal diversidade pode estar relacionada a transição do caráter assistencialista para educacional desta etapa, demonstrando a necessidade de superação deste viés. Para Santos (2020, p. 66)

[...] o trabalho focado em datas comemorativas, mesmo que tenha sido considerado marca cultural da creche, já não há mais razão de ser visto que, atualmente, o tratamento da infância nas creches e pré-escolas deve ter caráter educacional, ou seja, deve ser guiado por um currículo, com proposta pedagógica clara focada no desenvolvimento da criança e não meramente a serviço do mercado.

Assim, com a aprovação e homologação da BNCC em 2018, os municípios e estados iniciaram, de forma gradual, o processo de implementação, apoiados pelo MEC e por fundações como o Movimento pela Base. Nesse ínterim, no segundo semestre de 2018, a BNCC, por meio do Referencial Curricular do Paraná, é implementada no município de Dois Vizinhos, fazendo com que professoras e instituições repensem e reorganizem o planejamento das aulas e atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Quando questionadas sobre as mudanças ocorridas no planejamento das aulas com a implementação da BNCC, algumas professoras relataram não perceber mudanças significativas após a implementação da BNCC, contudo, observamos que essa não observância está relacionada com o período em que as professoras começaram a atuar no município, e não com o fato de não terem ocorrido mudanças.

Observamos que apesar das professoras acreditarem haver mais planejamento e orientação, a BNCC dita e adota caráter prescritivo, visto que retira a autonomia do professor ao explicitar o que este deve fazer e como fazer, além de sua possibilidade de pensar e analisar, ao trazer os objetivos prontos. Nesse sentido, percebemos na fala das professoras, a padronização imposta por meio do currículo, conforme explicita a Professora 5

Anteriormente eu pensava no tema a ser trabalhado e selecionava atividades conforme a necessidade da minha turma, com a BNCC eu consigo ter um olhar mais abrangente dos objetivos que precisam ser alcançados com a minha turma, de acordo com a faixa etária, porém, [...] acaba engessando meu planejamento, pois a orientação, é para que eu utilize aqueles objetivos e muitas vezes os objetivos descritos, não são os mesmos que eu quero atingir com minha turma ou com uma criança em específico.

Notamos na fala dessa professora, a expressão de uma contradição, pois, apesar de acreditar que a BNCC lhe possibilita um olhar mais abrangente, percebe a padronização decorrente pelo documento, o qual determina o que deve ser ensinado, ajustando o ensino aos moldes da avaliação. De acordo com Silva (2021, p. 95), a padronização provocada pela BNCC desconsidera as especificidades da EI e das crianças, diminuindo “[...] a necessária flexibilidade do currículo e do planejamento [...]”.

Zanotto e Sandri (2018) abordam que a padronização dos currículos tende a padronizar também o trabalho do professor, no sentido de preparar os alunos para as diversas avaliações externas e em larga escala aplicadas. Hypolito (2010) salienta que, do professor, busca-se um profissional competente, baseado na eficácia e eficiência, que prepare o aluno com êxito para as próximas etapas, de acordo com o esperado pelo capital, contudo, a valorização não segue a mesma lógica, o que acaba por sobrecarregar o professor, que tem mais e mais formulários a preencher, avaliações para aplicar, conteúdos a dar conta, e menos tempo para planejamentos e estudos.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Pasini e Soligo (2022) reforçam o caráter gerencialista expresso pela BNCC, em que se busca não só o controle e monitoramento do trabalho dos professores, mas também o que deve ser ensinado, aprendido e avaliado, buscando sempre a eficiência e eficácia dos orçamentos públicos e favorecendo a mercadorização por meio de apostilas e materiais didáticos.

Outro ponto ressaltado pelas professoras participantes da pesquisa, quanto a implementação da BNCC, é a organização e divisão da Educação Infantil por etapas, o que percebemos como uma revelação de seu caráter escolarizante, antecipando cada vez mais as características presentes no Ensino Fundamental para a Educação Infantil. De acordo com Cossetin, Zóia e Saito (2022, p. 58), não há na BNCC explicações teóricas com embasamento para a separação das crianças por faixa etária na EI, o que permite “[...] várias interpretações, inclusive a compreensão de desenvolvimento baseado em etapas e com parâmetros cronológicos, destituindo a formação da criança das dimensões históricas e culturais”.

Como já observado por Barbosa, Silveira e Soares (2019), a hierarquização das crianças na EI promove um retrocesso nas conquistas de uma Educação Infantil que observe a criança em sua integralidade, com viés educacional e não mais

assistencialista, além de aproximá-la do Ensino Fundamental por meio da seriação dos conteúdos que posteriormente serão avaliados.

As professoras participantes da pesquisa ressaltam a ludicidade e flexibilidade como especificidades da EI, conforme ressalta a Professora 3

Apesar de ambas [as etapas, EI e EF] precisarem de atividade lúdica, a educação infantil tem uma necessidade maior do que o ensino fundamental devido a faixa etária das crianças, necessitando para seu desenvolvimento de brincadeiras e jogos. A rotina da educação infantil inclui o cuidar e o educar (que acontecem simultaneamente). O uso de apostilas e livro didático são características de ensino fundamental, bem como o início da alfabetização, mas essas características estão cada vez mais presentes na Educação infantil, deixando de lado a excentricidade desta etapa.

Percebemos na fala das professoras as aproximações da EI e do EF com a implementação da BNCC, como a antecipação da alfabetização e a utilização do ensino tradicional em ambas as etapas, conforme a Professora 5 “[...] mesmo que em sala de aula eu tente quebrar algumas barreiras, o sistema já implementado é mais forte [...]”, O sistema ao qual a professora se refere é a utilização do livro didático, implementado no município no ano de 2020, por meio do sistema Aprende Brasil⁶⁶.

As observações das Professoras 3 e 5 com relação à alfabetização na Educação Infantil e a adesão do município ao livro didático, além de demonstrarem o caráter escolarizante para a Educação Infantil, aproximam-se da ideia de aprendizagem precoce, presente no Baby PISA, em especial nas dimensões da alfabetização e numeramento emergentes. Com isso, é possível indicar outra tendência para a avaliação em larga escala na Educação Infantil, ou seja, o caráter escolarizante que replica modelos do Ensino Fundamental, que padroniza por meio dos livros didáticos o que será ensinado de acordo com os conteúdos solicitados nas avaliações do EF, elementos da aprendizagem precoce que, no Brasil, ainda não é mensurada no contexto da Educação Infantil, mas, ao seguir um padrão, de certa maneira prepara para as provas do ciclo de alfabetização, 2º ano do Ensino

⁶⁶ O Aprende Brasil é um sistema que comercializa materiais didáticos para os municípios interessados, ofertando aos contratantes consultoria pedagógica, capacitações e cursos. 63,6% das professoras participantes afirmaram que o material didático utilizado na pré-escola não contempla os alunos inclusos, dado não atingir as especificidades dos alunos, por ser um material igual para todos, ficando a cargo da professora realizar a adaptação. Para mais informações consultar: <https://aprendebrasil.com.br/quem-somos/>.

Fundamental. Nesse contexto municipal, portanto, também é possível perceber as políticas educacionais sob o viés do Estado gerencial nas dimensões avaliativas.

Quanto aos conhecimentos sobre a BNCC, as professoras afirmam que esta normatiza os currículos e as “aprendizagens essenciais” que devem ser ensinadas e aprendidas. Nesse sentido, entendemos que as aprendizagens essenciais relatadas pelas professoras, e requeridas pela BNCC, representam o alinhamento desta normativa às orientações de organismos internacionais, como a Agenda 2030 da ONU, e o Baby PISA da OCDE, e conseqüentemente o alinhamento da BNCC aos moldes das avaliações internacionais. De acordo com a Professora 3

Para o trabalho em sala de aula, [a BNCC] torna-se um documento que apresenta uma organização das aprendizagens, experimentações e conteúdos para a educação básica, sendo utilizado pela rede pública e privada direcionando o planejamento dos professores e elaboração dos materiais didáticos ofertados. No documento, os objetivos de aprendizagens para a educação infantil são divididos em 5 campos de experiências, de acordo com cada faixa etária, priorizando nesta etapa as interações e brincadeiras. Utilizamos para o planejamento escolar o RCP, o qual está organizado de acordo com a BNCC, estes documentos estão sendo utilizados pelos professores do município desde 2018, e observa-se que apesar disso, pouco tempo foi direcionado para o estudo e discussões sobre os prós e os contras dos mesmos, aprendemos apenas como usá-los (executar na prática, sem complementação teórica ou críticas), no decorrer do dia-dia não os questionamos.

Na fala desta Professora, notamos o alinhamento do planejamento e dos materiais didáticos ao currículo padronizado, mas principalmente a falta de tempo e espaços para discussões quanto ao currículo implementado, de forma que o período disponibilizado para estudo do currículo foi direcionado para o aprendizado de como usá-lo na prática, sem um aprofundamento teórico quanto ao mesmo, revelando o utilitário inerente à BNCC. De acordo com Santos (2020, p. 59), “[...] a BNCC não é clara quanto a sua utilização para o planejamento diário das (os) professoras (es), demandando de mais assistência técnica e de diálogo com os docentes para que estes se sintam mais seguros quanto seu uso”.

Observamos que a implementação da BNCC no município analisado é permeada pela ausência de discussões, assim como aconteceu com a elaboração da própria BNCC, conforme ressaltam Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Giroto (2022),

em que as diversas instituições e profissionais ligados à EI tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de opinar quanto a elaboração da normativa.

Percebemos, também, o direcionamento do trabalho das professoras, ressaltando o caráter diretivo e prescritivo que o currículo passa a exercer, de modo que as professoras devem segui-lo como uma receita, padronizando todo o processo de ensino e aprendizagem, o que deve ser aprendido e o que e como deve ser avaliado, indicando o alinhamento da BNCC com os padrões das avaliações em larga escala.

Antes da implementação da BNCC, na Educação Infantil da rede pública do município de Dois Vizinhos-PR, realizava-se avaliação das crianças por meio de pareceres descritivos, em que as professoras eram orientadas a avaliar o desenvolvimento das crianças conforme o que havia sido trabalhado e o que a criança conseguia realizar, privilegiando o seu potencial e permitindo que a professora descrevesse os pontos que obtiveram melhora e que ainda precisam ser melhorados.

Dado ser um processo de transição de políticas e perspectivas avaliativas, notamos algumas contradições a partir das fala das professoras, como por exemplo quando questionadas como eram realizadas as avaliações de aprendizagem antes da implementação da BNCC, a maioria afirmou que as avaliações eram e ainda são diagnósticas e descritivas, porém, relatam também elementos avaliativos pontuais e por conceitos, em especial, a partir de 2021, o que demonstra, ainda que de forma incipiente, mudanças no processo avaliativo, na Educação Infantil do contexto investigado, conforme observarmos nos relatos abaixo.

Antes da implementação da BNCC, a maioria das professoras afirmou que a prática avaliativa era diagnóstica e descritiva, conforme pontua a Professora 3, ao observar que as avaliações ocorriam de forma descritiva, ao final de cada bimestre, contudo “[...] nos dois últimos anos o município adotou para a educação infantil a avaliação trimestral em formato de boletim (por conceitos)”. No tocante aos instrumentos e modos de avaliar na EI, chamamos a atenção para as orientações expressas na LDB 9394/96, em que afirma-se que a avaliação nesta etapa deve ser realizada por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem propósitos de retenção ou promoção para as demais etapas (BRASIL, 1996).

Com isso, reafirmamos que a BNCC, o Novo SAEB, e ao que indica a pesquisa de campo, a avaliação implementada no município, remetem ao caráter preparatório da Educação Infantil para as próximas etapas, desconsiderando as suas

especificidades, construídas historicamente e os pressupostos expressos pela LDB n. 9394/96. Segundo Zanotto e Sandri (2018), a padronização do currículo proporcionada pela BNCC e seu alinhamento com as avaliações em larga escala apresentam similaridades com os currículos tecnicistas difundidos no século XX, representando uma nova faceta deste, o neotecnicismo.

Desse modo, a partir do segundo bimestre de 2021, com a concretização da implementação da BNCC, as avaliações na Educação Infantil da rede pública municipal investigada, passaram a ser em formato de “boletim” bimestral⁶⁷, no qual atribuem-se conceitos do que a criança desenvolve, ou não, naquele bimestre, conforme Figura 3 (ANEXOS I, II, III), mantendo-se o relatório descritivo apenas para transferências e para conclusão do ano letivo.

Figura 3 – Modelo de boletim implementado para a Educação Infantil em Dois Vizinhos

Cmei: _____				
Criança: _____				
Professor (a): _____				
PRÉ I – EDUCAÇÃO INFANTIL				
INDICADORES				
D- Desenvolve	ND- Não Desenvolve	DP – Desenvolve Parcialmente	NT – Não Trabalhado	
CONCEITOS DO PARECER				
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós				
	1º	2º	3º	4º
Demonstra empatia pelos colegas e professores				
Brinca e interage com seus colegas em diversas situações				
Conhece seu próprio corpo nomeando as partes do esquema corporal				
Apresenta autonomia em suas tomadas de decisões				
Apresenta noção de identidade				
Identifica e nomeia características masculinas e femininas				
Compreende regras e normas de convívio social				
Identifica vida urbana e rural				
Coopera e compartilha objetos				
Utiliza estratégias e autonomia para resolver conflitos				
Expressa sentimentos e emoções de forma verbal				
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos	1º	2º	3º	4º
Participa de brincadeiras do cotidiano e direcionadas como: dança, teatro e música				
Canta e expressa emoções				
Mantém controle do corpo em desenvolver: equilíbrio e localização espacial				
Realiza circuitos com segurança, atendendo aos comandos: subir, descer, passar por baixo, por cima, dentro, fora, perto, longe, à frente, longe, perto				
Reconhece ritmo: lento e rápido				
Realiza movimentos com gestos e expressões faciais				
Faz uso da tesoura com segurança				
Realiza representação gráfica e plástica: desenho, pintura, colagem e dobradura				
Apresenta habilidades manuais				
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	1º	2º	3º	4º
Utiliza sons nos momentos de brincadeiras de faz de conta				
Reconhece parâmetros sonoros: altura, intensidade, timbre e som				
Expressa-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagem, dobradura e escultura				
Reconhece cores primárias e secundárias				
Explora em suas criações: ponto, linha, cor, forma e textura				
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	1º	2º	3º	4º
Expressa-se por meio de fala ampliando seu vocabulário				
Expressa desejos, sentimentos e idéias por meio de escrita espontânea				
Utiliza letras, números e desenhos em suas representações gráficas				
Identifica e registra o próprio nome				
Reconhece e relata ilustrações de livros				
Interpreta e compreende histórias, relatos e fatos				
Dramatiza histórias				
Reconhece a função social da escrita				
Conta e reconta histórias				
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	1º	2º	3º	4º
Compara, classifica e ordena objetos por: cor, forma, textura, tamanho e função				
Reconhece e nomeia figuras geométricas				
Reconhece características geográficas				
Classifica, agrupa objetos e figuras de acordo com semelhanças e diferenças				
Reconhece e registra seqüência numérica até 9				
Relaciona número e quantidade				
Faz leitura e construção de gráficos				

Fonte: DOIS VIZINHOS, 2021a.

⁶⁷ A partir de 2022 o ano letivo no município passou a ser organizado de forma trimestral, passando as avaliações a ocorrerem neste intervalo também.

De acordo com as orientações da Secretaria de Educação do referido município (ANEXOS I, II e III), o boletim deve ser preenchido seguindo o desenvolvimento das crianças, no qual, marca-se Desenvolve (D), quando a criança atinge o objetivo proposto por completo, Desenvolve Parcialmente (DP), quando atinge apenas parte do objetivo, Não Desenvolve (ND), quando não desenvolve nada do objetivo proposto, ou Não Trabalhado (NT), quando o objetivo não foi trabalhado no bimestre avaliado (DOIS VIZINHOS, 2021a, 2021b, 2022).

Em relação ao preenchimento dos boletins, orientou-se que, ao utilizar os conceitos “desenvolve parcialmente”, “não desenvolve” ou “não trabalhado”, as professoras justificassem de forma descritiva, em ficha específica (ANEXO IV), os motivos que levaram à utilização do conceito (DOIS VIZINHOS, 2021c). Face a isto, observamos que, além de demonstrar um caráter de padronização, a avaliação implementada procura controlar, regular e responsabilizar o professor. Essa orientação, em partes, justifica as falas das professoras que relatam que há parecer descritivo e diagnóstico, assim como a avaliação pontual, por objetivos definidos pela BNCC e por conceitos.

Nas orientações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos, quanto aos relatórios das crianças para o final do ano letivo (ANEXO V), percebemos o alinhamento e as similaridades destas com a BNCC e com os domínios avaliados pelo Baby PISA, dado que orienta-se, por exemplo, observar e descrever as ações das crianças seguindo os questionamento como o de que se a criança se envolve

[...] em conflitos mais sérios ou freqüentes? Apresenta resistência em fazer atividades, atender comandos ou ser corrigido? Instabilidade emocional, expressão de desejo, necessidades e idéias? Controle das emoções? (choro, agressividade, quando contrariada...)? Interação com os pares e com demais adultos? Interação e socialização positiva? (DOIS VIZINHOS, 2021d).

Tais questionamentos orientadores para a produção do relatório avaliativo final das crianças, coadunam com os domínios “autorregulação” e “habilidades socioemocionais” avaliados pelo Baby PISA. No mesmo sentido, observamos o alinhamento com as cinco (5) competências socioemocionais delineadas pela BNCC, autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (BRASIL, 2023).

Em relação às mudanças provocadas no modo de avaliar por meio da implementação da BNCC, algumas professoras relataram não perceber mudanças, mas assim como ressaltamos quanto às mudanças no planejamento, a não observância das mudanças não representa um indicativo de que elas não existam, apenas de que não foram relatadas ou ainda não foram notadas pelas professoras. Algumas professoras observam que o novo modelo avaliativo proporciona maior objetividade na hora de avaliar as crianças, dado que utiliza os objetivos de aprendizagem dispostos pela BNCC. De acordo com a Professora 5, a avaliação passou a ocorrer

[...] por meio de um parecer descritivo, mas já impresso (boletim), este por sua vez, é baseado nos objetivos do anexo da BNCC, [o que] acaba engessando também a forma de avaliar, pois muitas vezes não contempla a necessidade da minha turma de modo geral e individual, pois não abre espaço para colocar as especificidades de cada criança, sendo que, eu avalio os mesmos objetivos (que deveriam ser alcançados com a criança) em todos os trimestres.”

Entendemos que o novo instrumento utilizado para avaliar as crianças na EI, o boletim, apresenta o alinhamento com o currículo padronizado, demonstrando a padronização do processo de ensino adequado aos objetivos a serem avaliados.

A vinculação dos objetivos de aprendizagem com a avaliação, promove a hierarquização dos conteúdos e responsabilização dos sujeitos, dado que as professoras passam a trabalhar exaustivamente os objetivos cobrados na avaliação, a fim de que as crianças atinjam êxito quanto ao saber fazer, indiferente de representar ou não as necessidades reais das crianças ou turmas, reforçando o caráter prático e padronizado do currículo e das avaliações.

Ao analisar as respostas das participantes, percebemos que os boletins utilizados promovem o encaminhamento das avaliações para momentos pontuais, contrariando as características, já apontadas anteriormente, construídas para a Educação Infantil, além de representar o alinhamento do currículo utilizado com a avaliação proposta.

Compreendemos que a padronização promovida pela avaliação e currículo apresentam tendências de alinhamento com as políticas internacionais, como o Baby PISA, dado que a avaliação passa a determinar o que deve ser ensinado, e não ao contrário. Face a isto, entendemos, com base em Luckesi (2013), que os processos

delineados internacional e nacionalmente e os instrumentos já utilizados em níveis locais, proporcionam a verificação do rendimento escolar, ao invés da avaliação do aprendizado das crianças, dado que esta, diferente da verificação, apresenta-se de forma dinâmica, possibilitando a análise dos caminhos percorridos e uma possível reorientação, caso necessária.

Quando questionadas quanto à contemplação de alunos de inclusão⁶⁸ com a utilização dos boletins, 54,5% das professoras argumentaram que é inexistente, dado que, de acordo com a Professora 3,

Avalia somente alguns aspectos da criança, deixando muitas singularidades de fora. No "boletim" de um aluno incluso acabamos preenchendo muitos campos com ND - Não Desenvolve e com DP- Desenvolve parcialmente, pois esse boletim não foi pensado para contemplar todas as crianças.

Observamos que a padronização, tanto do currículo quanto da avaliação, além de desconsiderarem a identidade e as especificidades da Educação Infantil, desconsideram as diversidades existentes nos contextos em que é aplicada, restando às professoras realizar adaptações para a contemplação das diversidades.

Em relação ao SAEB, todas as professoras afirmaram conhecer, mesmo que brevemente. Quando questionadas quanto à inclusão da EI no Novo SAEB, 45,5% das professoras acreditam ser bom, 36,4% acreditam ser ruim e 18,2% acreditam não influenciar em nada. Percebemos nas respostas das professoras que acreditam ser positiva a inclusão da EI no Novo SAEB a naturalização do discurso da cultura da avaliação, quando afirmam ser uma forma de “[...] dar o retorno à sociedade [...]”, ou “[...] avaliar a qualidade do ensino [...]”, características presentes na perspectiva de Estado gerencial, em que busca-se a eficiência dos orçamentos públicos.

Entre as professoras que ressaltaram como negativa a inclusão da EI no Novo SAEB, verificamos preocupações quanto às aproximações desta etapa com o Ensino Fundamental e com a utilização de avaliações pontuais na Educação Infantil, pois, segundo a Professora 10 “A criança de E. I. não se resume a uma avaliação, pois

⁶⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, em seu Capítulo V, salienta que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deverão ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, tendo o atendimento como início a Educação Infantil e estendendo-se ao longo da vida, devendo os sistemas de ensino assegurar aos alunos inclusos “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”, dentre outros direitos (BRASIL, 1996a).

seus desenvolvimentos ocorrem de acordo com cada criança, cada criança tem seu próprio tempo”.

Em síntese, observamos que as políticas internacionais e nacionais têm demonstrado tendências a nível municipal, além de reproduzir práticas que coadunam com a perspectiva de Estado gerencial e sua função avaliadora, aproximando-se, por meio da aprendizagem precoce, da lógica de uma educação por resultados satisfatórios para a otimização dos recursos financeiros. Na próxima seção, refletiremos quanto às mudanças no processo de avaliação da aprendizagem e a respectiva relação com as tendências de avaliação em larga escala para a Educação Infantil.

3.2 MUDANÇAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme observamos anteriormente, a Educação Infantil é permeada por especificidades concernentes à esta etapa, devido as características da faixa etária. Dentre elas, destacamos a educação e o aprendizado por meio da interação e da brincadeira e a estreita relação entre o cuidar e o educar, considerando as crianças como seres sociais e culturais. Percebemos que tais especificidades construídas historicamente no campo teórico e político, em parte incorporado pela LDB n. 9394/96, são tensionadas pelas políticas curriculares instituídas a partir dos anos 90, e recentemente pela BNCC, pelas políticas de avaliação em larga escala e pelas práticas avaliativas implementadas no município analisado.

Compreendemos que a BNCC como uma política curricular que promove a padronização, vinculada aos saberes práticos, ou seja, que possuem uma ordem prática, na qual os sujeitos devem desenvolver as competências delineadas, de modo a garantir que atinjam as aprendizagens essenciais previamente definidas pelo documento orientador.

Ao assumir o enfoque curricular por competências, a BNCC demonstra sua vinculação com os organismos internacionais e as avaliações instituídas por estes, de forma a alinhar o que é ensinado ao que será cobrado nas avaliações. Observamos tal alinhamento ao analisar os documentos relacionados ao Baby PISA, em especial as aprendizagens requeridas na formação dos sujeitos e demonstradas por meio dos

domínios avaliados por este, alfabetização emergente, numeramento emergente, autorregulação e habilidades socioemocionais.

Na BNCC, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem representam um conjunto de competências e aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, assim como os domínios avaliados pelo Baby PISA visam verificar em que medidas as aprendizagens precoces estão sendo desenvolvidas nas crianças de quatro (4) e cinco (5) anos. Observamos a relação dos documentos não só com a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, mas também da preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho.

Conforme Marsiglia et al. (2017, p. 119), a BNCC,

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, [...] traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Depreendemos que as habilidades socioemocionais e a autorregulação avaliadas pelo Baby PISA estão entrelaçadas com as competências socioemocionais presentes na BNCC, dado à similaridade presente na redação de ambos os documentos. A OCDE (2021) afirma existir uma correlação positiva entre as habilidades socioemocionais e a autorregulação com melhor desempenho acadêmico, melhores oportunidades empregatícias e de renda, saúde mental e menores chances de envolver-se em crimes, enquanto a BNCC considera que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018a, p. 14).

De acordo com Carmo, Rezende e Brito (2020, p. 19), a BNCC constitui-se de “[...] intencionalidades múltiplas como o preparo para o saber fazer empresarial, uma formação empreendedora, produção de força de trabalho, baseado por uma força tendenciosa e universal baseada no desenvolvimento de competências e de sujeitos enquadrados e ajustados [...]”, caracterizando-se como uma política de padronização, à qual, por meio da escola, busca moldar os sujeitos. Para Gonçalves, Guerra e Deitos (2020), as competências socioemocionais enfatizadas na BNCC tendem a formatar os sujeitos aos moldes do mercado de trabalho, de forma que se adaptem as demandas e exigências do capital. O caso analisado, revela que essa formação é desde a infância.

Lavoura (2021, p. 12, *itálico do autor*) defende que

Nesse cânone da adaptabilidade formativa dos sujeitos às exigências do ‘novo cenário mundial’, o culto à lógica das competências não me parece algo acidental. Ao contrário, trata-se de flagrante e deliberada introjeção de uma nova cultura conformista e submissa à ordem do capital, em que seria preciso, em *primeiro* lugar, aprender a se responsabilizar pelo fracasso e encontrar as saídas em prol da busca de um (improvável) sucesso. Essa deve ser uma constante busca individual, o que dependeria, portanto, do esforço e da responsabilidade de cada um. *Segundo*, seria necessário abandonar a visão retrógrada de que a função da escola é a de socialização do conhecimento sistematizado, o que se pretende fazer pela própria introdução da noção de competência no âmbito da educação escolar. Parece-me claro que estes dois aspectos, o da *individualização e responsabilização* do processo formativo e da preparação profissional, e o da *negação do conhecimento sistematizado* no ensino, apresentam-se como centrais na atual tendência de *destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar* no contexto dos ataques do capital à escola pública.

Corroboramos com o abordado pelo autor, dado considerarmos que a BNCC é uma política curricular que promove a padronização e responsabilização dos sujeitos, desconsiderando suas especificidades.

Sousa (2014) e Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) salientam que a avaliação em larga escala de competências e habilidades socioemocionais demonstram a formalização e o agravamento do controle e regulação das condutas dos sujeitos, além de estimular “[...] a competição e o individualismo e fornece[r] elementos psicossociais e socioemocionais que justificam as diferenças e as desigualdades

socioeconômicas” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 903). Ainda, para os referidos autores

A BNCC é parte de uma política de contenção, ou seja da criação política de mecanismos de controle, classificação e avaliação de resultados e de uma política de liberação, ou seja, da criação de políticas que libertem-se de pressupostos programáticos e formativos e passem a embrenharem-se nos pressupostos socioemocionais como condutores da formação humana no Brasil, uma vez que, visando o estabelecimento de resultados, entendendo a relação currículo e avaliação, determina quais são os conteúdos considerados essenciais para a atual demanda. Nesse sentido, a contenção se expressa na restrição do acesso aos conteúdos científicos e, também, por meio do controle e padronização realizados pelas avaliações em larga escala e a liberação no fornecimento das chamadas habilidades socioemocionais como componentes prioritárias da nova plataforma curricular, compondo o pragmatismo do currículo socioemocional. (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 904).

Carmo, Rezende e Brito (2020, p. 11) ressaltam que a BNCC, por meio dos objetivos e habilidades peculiarmente delimitadas, regula e controla “[...] a ação pedagógica e conseqüentemente na formação das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato de aprendizagem”. Notamos o mesmo padrão de controle e regulação ao analisar o Baby PISA, que possui como foco avaliar os conhecimentos relacionados à alfabetização, apreensão numérica e controle emocional, formatando assim o trabalho dos professores, que devem ensinar o que será avaliado para que as crianças atinjam uma boa pontuação.

Entendemos que esse movimento de regulação e controle do que será avaliado e a forma com que os resultados dessas avaliações serão utilizados se coadunam com os preceitos do Estado Avaliador apontados por Afonso (2013). Desta forma, por meio do alinhamento da BNCC com os domínios avaliados internacionais, consideramos o Novo SAEB como a porta de entrada para avaliações estandardizadas na Educação Infantil, como o Baby PISA, apresentando tendências de padronização e responsabilização dos processos e dos sujeitos.

Para Antunes (2019, p. 58), o objetivo da avaliação em larga escala é “[...] atingir os índices exigidos pelos organismos multilaterais, que são financiadores e indutores das políticas educacionais. E que, nos últimos anos, ganharam adeptos no meio empresarial, que também nas políticas educacionais, explicitam seus interesses”.

Observamos que as justificativas para inclusão da Educação Infantil no Novo SAEB estão ligadas às noções de aprendizagem precoce e aprendizagens essenciais expressas, respectivamente, pelo Baby PISA e pela BNCC. Esta perspectiva está relacionada a otimização de recursos do Estado, em que, ao avaliar o desenvolvimento das crianças, visa levantar dados quanto a qualidade do ensino. Tal perspectiva coaduna com as ideias manifestadas pela OCDE (2021), de que a ECPI deve ser de boa qualidade, passível de mensuração e monitoramento, dado recuperar aprendizados após a primeira infância seria mais oneroso.

Nagase, Limana e Azevedo (2020, p. 5-6) observam que, apesar da presença cada vez mais incisiva do mercado na educação pública, os preceitos gerencialistas continuam vigentes, de forma que o Estado exerce o controle por meio de sua face avaliadora, de forma que “[...] os resultados servem como parâmetro para a oferta, trazendo informações sobre as melhores redes, escolas, sendo essencial como um mecanismo para alocação de recursos na forma de bônus, premiação ou condição para alcançar metas”.

Sousa (2014, p. 83-84) salienta que

A busca por melhores resultados pode levar as escolas [ou, talvez, já esteja levando] a investirem mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de aprendizagem e na obtenção de maiores pontuações nas provas externas, favorecendo o acirramento nas escolas da já usual medida de organização de classes homogêneas, qual seja, as classes dos “alunos fortes” e as dos “alunos fracos”, mesmo que isso resulte em iniquidades.

[...] não basta estabelecer padrões de desempenho e prestar contas a partir de resultados de testes, para induzir a melhoria da qualidade da educação; ao contrário, essas medidas, em si, mostram-se insuficientes, mais ainda, podem representar a legitimação da desigualdade escolar.

Da mesma forma, Silva e Nascimento (2019, p. 205), afirmam que as avaliações em larga escala “[...] 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”. Entendemos que a busca por melhores resultados promove o controle e regulação do ensino, além de resultar na padronização dos processos, dado priorizar por uma base comum de aprendizado, e no ranqueamento das crianças, professoras, escolas e municípios.

Na Educação Infantil, percebemos indicativos de que as especificidades construídas a partir das décadas de 80 e 90, no Brasil, são desconsideradas nas políticas curriculares e avaliativas implementadas, como a BNCC, o Baby PISA, o Novo SAEB e nas avaliações da aprendizagem instituídas no município analisado, evidenciando o caráter preparatório que esta etapa vem desempenhando para as demais etapas da educação básica.

De acordo com Nagase, Limana e Azevedo (2020, p. 6)

Em uma sociedade que espera um trabalhador qualificado e competente, os pais veem a necessidade de cada vez mais cedo preparar as crianças para o futuro, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Nesse âmbito, a educação infantil, em especial a pré-escola, é vista apenas como uma fase preparatória para a etapa posterior.

Os autores ainda esclarecem que políticas como a BNCC, “[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional do Livro e Material Didático, podem pressionar em favor de uma intensa alfabetização limitada a atividades mecânicas e repetitivas”, promovendo e incentivando, por meio de avaliações em larga escala, a EI como etapa preparatória para o EF (NAGASE; LIMANA; AZEVEDO, 2020, p. 7).

Souza e Faria (2018, p. 157-158), abordam que as práticas de antecipação da alfabetização promovem a “[...] preparação sistemática das crianças de 4 e 5 anos para a aquisição do código da escrita”, desrespeitando seus direitos a práticas que tenham “[...] como eixos as interações e as brincadeiras, e não a antecipação ou compensação para garantir apenas o êxito no ensino fundamental”.

Neste contexto, Moro (2016, p. 341, apud SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 87) enfatiza que

A avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas. Nesse sentido, não se relaciona exclusivamente a determinados conteúdos, como a linguagem escrita e a matemática, geralmente áreas com maior visibilidade e importância no ensino fundamental.

Silva e Nascimento (2019, p. 207) complementam, afirmando que as

[...] 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.

Oliveira (2010) ressalta que a avaliação na Educação Infantil, ao contrário do que apontam as tendências atuais, deve promover a reflexão quanto a prática pedagógica, de modo a reorientá-la se necessário. Para Rosemberg (2013, p. 52)

não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas. Pode-se até não explicitar a tomada dessas posições, mas elas estão presentes na concepção adotada. No âmbito da educação infantil, duas perguntas centrais constituem os pontos de partida iniciais para qualquer proposta de pesquisa avaliativa: por que e para que(m) serve a pesquisa avaliativa da/na educação infantil? Qual a razão de ser da política de educação infantil?

Conforme aponta a autora supracitada, as políticas implementadas são permeadas por concepções, mesmo que não expressas em literalidade elas existem. Contudo, observamos que tanto a BNCC, o Novo SAEB e o Baby PISA, quanto os instrumentos avaliativos implementados na rede municipal de Dois Vizinhos-PR expressam concepções semelhantes, que visam preparar as crianças da EI para as etapas seguintes, padronizando o que e como será ensinado.

Ao analisarmos os questionários, percebemos, na participação das professoras, expressões que representam uma preparação das crianças para as avaliações em larga escala e para as próximas etapas da educação básica, o que demonstra o alinhamento das políticas desde o nível internacional ao local. Mesmo que ainda muito inicial, a preparação para as avaliações em larga escala na EI são indicadas quando as professoras ressaltam o engessamento da forma de planejar e avaliar, dado tais questões chegarem pré-estabelecidas até a escola e a maneira pontual com que as avaliações da aprendizagem passam a ocorrer.

Entendemos que o alinhamento das políticas curriculares e avaliativas na EI visam a formação dos sujeitos desde a primeira infância para seguir a lógica de

mercado, aos moldes do Estado gerencial. Para isso, utiliza mecanismos avaliativos alinhados com o currículo para quantificar e ranquear os resultados e consequentemente responsabilizar os sujeitos. Para Lavoura (2021, p. 12) pretende-se

[...] depositar no lombo dos indivíduos a catastrófica tendência de barbarização da vida imposta pelo capital. Desemprego estrutural, pauperismo relativo e absoluto, pobreza e fome, destruição da natureza, guerras e genocídios, encarceramento massivo, dentre outras soluções barbarizantes do tardo-capitalismo para sua própria crise, são transmutadas à condição de problemas individualizantes, cuja resolução dependeria da mera mudança atitudinal e comportamental dos sujeitos. Há que se aprender a ser, pois, empreendedor, adepto de uma cultura de paz, consumidor responsável, ecocapitalista, resiliente perante as situações de adversidade e dificuldade etc., conformando-se inúmeras competências compatíveis com a sociabilidade em questão.

Observamos que as avaliações externas e em larga escala acarretam na responsabilização dos sujeitos envolvidos, o que segundo Silva e Nascimento (2019) em vez de valorizar e alavancar o trabalho coletivo, promove a competitividade entre professores, alunos, escolas e municípios. De acordo com as autoras, com a implementação de avaliações em larga escala “[...] até as avaliações bimestrais passaram a ser externas. Nessa perspectiva, é preciso cumprir as metas para alcançar os resultados, como se o processo de ensino- aprendizagem fosse uma linha de produção” (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 206-207).

Baseado em Carmo, Rezende e Brito (2020), ressaltamos a importância de um currículo e uma avaliação humanizadoras, que acolhe e considera as diversidades existentes, dado ser parte constituinte da formação de cada sujeito. Também salientamos a importância de considerarmos as especificidades da Educação Infantil e das crianças nela inseridas, de forma a garantir, não só na teoria, mas também na prática, os direitos à educação, cuidado, interação, brincadeira, alimentação, moradia, entre outros inerentes às condições de vida e para a vida dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, nos propomos a debater sobre as políticas de avaliação em larga escala para a Educação Infantil, com base nos documentos que fazem referência ao Baby PISA e ao Novo SAEB, partindo do pressuposto de que os fundamentos teóricos e políticos que as orientam possuem embasamento na perspectiva de Estado Avaliador. Nesse sentido, buscamos analisar os fundamentos e as tendências apresentadas pelo Baby PISA e pelo Novo SAEB para a avaliação em larga escala na EI.

De forma a compreendermos as implicações e orientações das políticas avaliativas para a EI, dado as avaliações diretas e em larga escala nesta etapa representarem ainda uma tendência e as avaliações amostrais estarem em fase inicial, recorreremos às políticas curriculares, como a BNCC, pois consideramos que estas são indutoras de mudanças diretas no contexto escolar, além de indicarem o conteúdo das avaliações a serem realizadas, uma vez que a BNCC foi elaborada considerando como referência as avaliações em larga escala internacionais, como o PISA.

Considerando o caráter pragmático e prescritivo presente na BNCC e o fato desta reproduzir as matrizes de referência para as avaliações em larga escala, observamos que esta política curricular representa um importante indicativo das tendências avaliativas que se delineiam para a Educação Infantil. Constatamos o alinhamento das políticas curriculares padronizadas com as políticas avaliativas, ou seja, entendemos que os conteúdos expressos pela BNCC são ajustados às competências cobrados pelas políticas avaliativas nacionais, como o Novo SAEB, e internacionais, como o PISA, e conseqüentemente, o Baby PISA.

Como demonstrado no texto, seguindo os preceitos do Estado gerenciador e sua função avaliadora, os domínios e subdomínios avaliados pelo Baby PISA se coadunam com a Agenda 2030 da ONU e visam verificar o desenvolvimento e as habilidades das crianças, oferecendo aos países um panorama passível de comparação. Para a OCDE, bons resultados nas avaliações demonstram a garantia de aprendizagem precoce, de modo que surtiriam em expectativas positivas quanto ao futuro dos sujeitos, como bons trabalhos, boa remuneração, melhores condições de vida e saúde, diminuindo a necessidade de intervenções do Estado e otimizando recursos públicos.

A OCDE compreende que as avaliações em larga escala, como o IELS, verificam a qualidade das instituições que fornecem educação para a primeira infância, visto que, para a organização, instituições de má qualidade podem prejudicar o desenvolvimento das crianças, o que tornaria mais custoso ao Estado reverter com medidas socioeducativas no futuro.

Consideramos que a concepção de Educação Infantil defendida pela OCDE, contribui para a escolarização desta etapa, concretizada por mecanismos curriculares, como a BNCC, e avaliativos, como o Novo SAEB e os instrumentos implementados na realidade investigada a fim de adequar-se as normativas nacionais e internacionais.

Do mesmo modo, observamos no Baby PISA a expressão de uma visão da OCDE para a educação na primeira infância como a salvação da condição econômica dos sujeitos, principalmente para as famílias com menores condições socioeconômicas, revelando seu alinhamento com orientações dos demais organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a mitigação da pobreza.

Ainda, compreendemos que o IELS está alicerçado na lógica gerencial, de modo que a detecção de dificuldades e atrasos permitiria a realização de intervenções, de modo a garantir uma aprendizagem precoce, preparando a criança para as próximas etapas e evitando gastos com correções futuras.

Quanto aos domínios avaliados pelo Baby PISA, observamos sua semelhança com os conteúdos cobrados na avaliação PISA, e percebemos tendências na padronização dos currículos por meio deste. Isto nos leva a compreender as razões para a implementação de uma política curricular padronizadora como a BNCC, que tende a promover o alinhamento do que é ensinado na Educação Infantil ao que é avaliado pelo IELS.

Entendemos que a padronização dos currículos, desconsiderando as especificidades culturais e socioeconômicas, visa padronizar os sujeitos, em especial os considerados como “desajustados” pelo capital, ou seja, favorecendo estereótipos neoliberais e neoconservadores reforçados ao longo das décadas.

Além dos domínios avaliados pelo IELS e do alinhamento curricular promovido pela BNCC, verificamos semelhanças nos documentos quanto à busca pela padronização dos comportamentos, ajustando os sujeitos ao modelo societal imposto, ignorando as características e os direitos historicamente conquistados para a

Educação Infantil, no Brasil, e promovendo a preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a EI e o EF possuem diferenças e especificidades que as caracterizam, como as concepções atreladas à nomenclatura, o local de oferta, o tempo de atendimento, as exigências quanto à frequência, e o modo de avaliar, o qual no Ensino Fundamental possui objetivo de promoção para as próximas séries e etapas, enquanto na Educação Infantil visa acompanhar o desenvolvimento das crianças sem objetivo de aprovação ou retenção. Ainda, a EI possui particularidades quanto à faixa etária, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em que o educar e cuidar são indissociáveis nesta etapa da educação.

É a partir de 2018, com a BNCC e o Novo SAEB, que passamos a observar, no Brasil, tendências para a estrutura e para a organização das avaliações com a finalidade de estabelecer uma política nacional de avaliação em larga escala para a EI.

Para compreendermos as tendências para a avaliação na Educação Infantil no Brasil, recorreremos à análise do Baby PISA e do Novo SAEB, nos quais notamos similitudes quanto à abrangência da avaliação, externa e em larga escala, no modo de avaliar, pois ambos possuem avaliações indiretas e o IELS ainda realiza avaliações diretas, e ambos promovem a responsabilização dos sujeitos.

Desta forma, inferimos que o Baby PISA e o Novo SAEB, aspiram preparar as crianças para as próximas etapas escolares, no caso do Novo SAEB, infringindo o deliberado pela LDB 9394/96 em seu art. 31, o qual versa sobre as regras para organização da EI, em especial, sobre seu caráter único, sem objetivo promocional para as próximas etapas da educação básica.

Observamos que ao promover a preparação para o EF, as políticas curriculares e avaliativas para a Educação Infantil e que estão em movimento, tensionam as elaborações debatidas historicamente para essa etapa. Do mesmo modo, inferimos que as práticas implementadas no município investigado pressionam as particularidades presentes na EI.

Ao analisar o Baby PISA e as disposições do Novo SAEB, verificamos tendências para a implementação de avaliações em larga escala para a Educação Infantil no Brasil, de modo que se aprimoram as avaliações já implementadas nacionalmente. Conseqüentemente, depreendemos que as avaliações em larga escala para a EI, no Brasil, apresentam tendências a incorporar testes diretos para a

verificação do desenvolvimento das crianças, para verificar a propalada aprendizagem precoce, ou seja, testes a serem respondidos diretamente pelas crianças, de acordo com os domínios estipulados, de forma que permitam a comparação com os dados produzidos pelo PISA, além do ranqueamento dos sujeitos, das instituições, dos municípios e dos países.

De forma a favorecer as comparações e verificar o alinhamento entre o que será ensinado e o que será avaliado, notamos a padronização das políticas curriculares, colaborando para a implementação de políticas de controle, que sob um Estado gerencial, são atribuídas às políticas de avaliação.

Na esfera municipal, percebemos na fala das professoras e nos encaminhamentos do executivo, como o boletim, que, com os novos mecanismos avaliativos, a avaliação da aprendizagem na EI apresenta similaridades com as concepções da OCDE, indicando o desenvolvimento de práticas e avaliações pontuais das habilidades pré-estabelecidas, minimizando a importância da observação do desenvolvimento infantil como um todo, e dos aspectos a serem melhor desenvolvidos pensando na criança de forma integral, além de apresentar características de classificação e responsabilização dos sujeitos envolvidos.

Por fim, compreendemos que os fundamentos e as tendências que se apresentam para a avaliação em larga escala para a Educação Infantil, no Brasil, são decorrentes das perspectivas do Estado gerencial, que com sua função avaliadora, busca a otimização dos recursos financeiros do Estado e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho nos moldes do capital, no caso estudado, desde a infância, como forma de otimizar recursos públicos e padronizar a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

ALMEIDA, Shirlene Vieira de; LARA, Ângela Mara de Barros. A Educação Infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 106-117, mar. 2005.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica. *In*: Conferência Nacional Popular de Educação, 2018, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1 de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554_1-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Decreto Nº 9.432, de 29 de Junho de 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb**. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249#:~:text=Al%C3%A9m%20desses%20recursos%2C%20ainda%20comp%C3%B5e,alcan%C3%A7ar%20o%20m%C3%ADnimo%20definido%20nacionalmente>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Portaria Nº 366, de 29 de abril de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 maio 2019.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 458, de 5 de maio de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jan. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília, 06 jul. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 07 maio 2023.

CAFARDO, Renata. Brasil pode participar de avaliação mundial inédita de educação infantil. **Estadão**, 15 jan. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/brasil-pode-ter-avaliacao-inedita-de-educacao-infantil-da-ocde/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos; REZENDE, Marize Pinho; BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Base Nacional Curricular Comum e o sujeito que se pretende formar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2021.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 03 fev. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

COSSETIN, Márcia; ZÓIA, Elvenice Tatiana; SAITO, Heloísa Toshie Irie. Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana. *In*: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araújo. (Org.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022, v. 1, p. 47-68.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

DOIS VIZINHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ECUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Parecer Bimestral: Pré I – Educação Infantil**. 2021a.

DOIS VIZINHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ECUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Parecer Bimestral: Pré II – Educação Infantil**. 2021b.

DOIS VIZINHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ECUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Parecer Trimestral: Pré I – Educação Infantil**. 2022.

DOIS VIZINHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ECUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Apontamentos justificativos referente ao Boletim Bimestral**. 2021c.

DOIS VIZINHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ECUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. **Orientações sobre o relatório de cada estudante para final do ano Letivo ou em ato de transferência**. 2021d.

DOIS VIZINHOS. **O Município**. Dois Vizinhos, 2023. Disponível em: <https://www.doisvizinhos.pr.gov.br/p/o-municipio>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FALABELLA, Alejandra. Cuando la evaluación crea el problema: las políticas de rendición de cuentas em chile. p. 205-218. *In*: RODRÍGUEZ, Luis Felipe de la Vega. **Mejorar la Educación: Aprendizajes desde la investigación educativa**. Santiago: RIL Editores, 2019. 254 p.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? Editora Cortez: São Paulo, p. 113-124, 2014. *In*: FERNANDES, Claudia

de Oliveira. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 143 p.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Editora Vozes, Rio de Janeiro, 7 ed., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. *In*: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araújo. (Org.). **Disputando narrativas**: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022, v. 1, p. 101-113.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. 152 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Detalhamento da população e resultados do SAEB 2021**: Nota Técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 06 nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-mochida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 96, p. 797-818, out. 2006.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES). **MELQO**: Agenda Infantil. 2019a. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/melqo/>. Acesso em: 13 jul. de 2022.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES). **Treinamento do MELQO para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista**. 2019b. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/treinamento-do-melqo-para-a-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-de-boa-vista/>. Acesso em: 13 jul. de 2022.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES). **Treinamento do MELQO em Sobral**. 2019c. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/treinamento-do-melqo-em-sobral/>. Acesso em: 13 jul. de 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 02, n. 02, p. 1-22, jun. 2021.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as possibilidades educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 105-130.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e Currículo: Políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75-103, jan./jun. 2014.

LOUZADA, Virgínia. A Educação Infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949>. Acesso em: 23 set. 2021.

LOUZADA, Virgínia. **A Educação Infantil no contexto das Avaliações Externas em Larga Escala**. Curitiba: Appris, 2017. 205 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. Editora Cortez, 2013. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921063/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARQUES, Mara Circe; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINS, Thiago Lucas R. Por uma educação infantil de qualidade: uma análise a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Viníciud de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 94-132.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-29.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?. **Semdiplomacia**, Porta UNESP, São Paulo, v. 23, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p.

MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla; GRIESHABER, Susan; MANTOVANI, Susanna; MAY, Helen; PENCE, Alan; RAYNA, Sylvie; SWADENER, Beth Blue; VANDENBROECK, Michel. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 17, n. 3, p. 343-351, 2016.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 18, n. 2, p. 250-258, 2017.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 20, n. 2, p. 207-212, 2019.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in!. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 21, n. 2, p. 165-171, 2020.

NAGASE, Raquel Hissae; LIMANA, Amir; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Avaliação da educação infantil: um subcampo social em disputa. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 02 maio 2023.

NARDI, Elton Luiz; LAGARES, Rosilene; BEARZI, Ana Elica. Regulação por resultados e reconfigurações em arranjos institucionais endereçados ao governo democrático da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

NEF, Jorge; OLIVA, María Angélica. La medición em educación: ¿Qué pasa con la calidad y contenidos?. **El Mostrador**, Santiago, 27 fev. 2011. Disponível em: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/02/27/la-medicion-en-educacion-%C2%BFque-pasa-con-la-calidad-y-contenidos/#print-compact>. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalida Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na Creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Síntese**: MELQO: Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Trempano. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning Matters**. Paris, 2018a.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The Power and Promise of Early Learning**. Documento de trabalho de Educação da OCDE n° 186. 2018b.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States**. Paris, 2020. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en#page1. Acesso em: 12 jul. de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **International early learning and child well-being study assessment framework**. Documento de trabalho da Educação n° 246. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York, 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Consulta escolas**: Município de Dois Vizinhos. Curitiba, 2023. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=619&codigoMunicipio=720>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SOLIGO, Valdecir. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. *In*: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araújo. (Org.). **Disputando narrativas**: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022, v. 1, p. 85-100.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PUREŠEVIĆ. Dragana. The Rise and/or Fall of Baby PISA Testing. **Ensino e educação**, v. 69, n. 2, p. 117-132, 2020.

REIS, Luiz Fernando. Impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no financiamento das despesas do governo federal com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE): 2018-2021. **Revista Exitus**, Santarém, Pará, v. 11, p. 1-24, 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability*. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 56, 2017.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina**: um estudo internacional em rede. Projeto de Pesquisa. Corumbá, 2018.

SANTOS, Eliane Aparecida Moreira dos. **Educação Infantil**: um olhar sobre o processo de acesso das crianças nas creches de Dois Vizinhos – PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, v. 3, n. 4, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. **35ª Reunião da**

ANPED, 2012. Disponível em: [GT05-1408_int \(anped.org.br\)](http://GT05-1408_int(anped.org.br)). Acesso em: 25 mar. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. CONTORNOS DO ESTADO AVALIADOR NO BRASIL. **Estud. Aval. Educ**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez Editora, São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SILVA, Ana Paula Lima da; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Avaliações Externas: Impactos do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil. **RevistAleph**, n. 32, jul. 2019.

SILVA, Marcelo Oliveira da. Currículo na Educação Infantil: aproximações da pedagogia da infância. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, Bahia, v. 12, n. 1, p. 89-109, jan./jun. 2021.

SIMIANO, Luciane Pandini; SIMÃO, Márcia Buss. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5D=6799>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOFU, Efstratia; JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Magdalena. ‘El PISA preescolar’: Un nuevo paradigma para la evaluación de los alumnos y alumnas de educación infantil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 90, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. **Revista Interações**, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349> Acesso em: 22 jan. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira Pimenta. Avaliação da Educação Infantil: Aportes de iniciativas estrangeiras. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, jul. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3778>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação infantil em risco: “cadê o direito que estava aqui?! O golpe comeu!”. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TROJAN, Rose Meri. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51, p. 1-12, 15 dez. 2009.

URBAN, Mathias; GUEVARA, Jennifer; MOSS, Peter. ¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicâncias para América Latina. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul.-dez. 2009.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; PELETTI, Amilton Benedito. A Reforma da Educação e do Conhecimento sob os princípios da Pós-modernidade: Heranças da década de 1990. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 4, p. 179-201, out./dez. 2022.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em Larga Escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

APÊNDICE A - Questionário aplicado com as (os) professoras(es) de Pré-escola, da rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos – PR.

Dados do participante e instituição de atuação:

1) Qual sua idade?

- 18 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 59 anos
- Mais de 60 anos

2) Em relação ao gênero, com qual você mais se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Outros

3) Em relação à raça, com qual você se identifica?

- Branca
- Parda
- Negra
- Indígena
- Amarela
- Outras

4) Trabalha a quantos anos como professor(a)?

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- Acima de 25 anos

5) Há quantos anos você atua na rede pública municipal de ensino de Dois Vizinhos - PR?

- 0 a 3 anos
- 3 a 14 anos
- 14 a 19 anos
- Mais de 19 anos

6) Atua há quanto tempo na pré-escola da rede pública municipal de Dois Vizinhos - PR?

- 0 a 3 anos
- 3 a 14 anos
- 14 a 19 anos
- Mais de 19 anos

7) Possui qual nível de escolaridade?

- Ensino Médio (Magistério/Formação de Docentes)
- Superior em andamento

- Superior finalizado
- Especialização
- Mestrado em andamento
- Mestrado finalizado
- Doutorado em andamento
- Doutorado finalizado

8) Se possui ensino superior completo ou está cursando, o curso ocorre/ocorreu de forma:

- Presencial
- EAD

9) Se possui ou está cursando ensino superior, qual tipo de formação?

- Licenciatura
Qual curso? _____
- Bacharelado
- Outro

10) Se possui ensino superior completo, formou-se a quanto tempo?

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- Acima de 25 anos

11) Sua Instituição Escolar de atuação possui:

- Turmas de Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental
- Apenas turmas de Pré-escola
- Turmas de Pré-escola e demais turmas da Educação Infantil

12) A instituição em que atua possui:

- Biblioteca
- Refeitório
- Pátio
- Parquinho
- Solário
- Quadra
- Banheiros de tamanhos adaptados para a educação infantil
- Outros espaços
Quais? _____

Sobre currículo e avaliação:

1) O que você já ouviu/estudou sobre a Base Nacional Comum Curricular?

2) Qual currículo era seguido antes da implementação da BNCC?

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- Referencial Curricular do Paraná para Educação Infantil
- Currículo Próprio do Município para Educação Infantil

Currículo por Projetos

Outros

Quais? _____

3) O que mudou no modo de planejar sua aula a partir da implementação da BNCC?

4) Como eram realizadas as avaliações das crianças antes da implementação da BNCC?

5) O que mudou no modo de avaliar com a implementação da BNCC?

6) As avaliações ocorrem em momentos pontuais?

Sim

Não

Em alguns momentos apenas

Outro

Como? _____

7) Como são avaliadas as crianças?

8) Você sabe o que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

Sim Não Já ouvi brevemente

9) O que você acha sobre a inserção da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

É bom

Por quê? _____

É ruim

Por quê? _____

Indiferente

Não há mudanças significativas

10) Elenque as principais semelhanças e diferenças entre a Educação Infantil (Pré-escola) e o Ensino Fundamental?

- Semelhanças: _____

- Diferenças: _____

11) O atual modelo de avaliação na Pré-escola, contempla os alunos inclusos?

Sim

De que forma? _____

Não

Por quê? _____

12) O material didático utilizado pelo município contempla os alunos inclusos?

Sim

De que forma? _____

Não

Por quê? _____

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B - Excertos que evidenciam a lógica gerencialista expressa nos documentos da OCDE analisados por nós.

Lógica gerencialista	Documento analisado	Original
Começar para trás nos primeiros anos significa ficar para trás – para as crianças individualmente e para os sistemas educacionais como um todo. O desenvolvimento de uma criança nos primeiros anos de vida prevê significativamente seu sucesso posterior na educação e níveis contínuos de felicidade e bem-estar. O desenvolvimento e a aprendizagem precoces estão consistentemente ligados à escolaridade na escola e na idade adulta, saúde física e mental, resultados sociais, emprego, rendimentos, status socioeconômico, engajamento cívico e felicidade autorrelatada.	OCDE, 2021, p. 7	Starting behind in the early years means staying behind – for individual children and for education systems as a whole. A child’s development in the first few years of life significantly predicts his or her later success in education and ongoing levels of happiness and well-being. Early development and learning are consistently linked with education attainment in school and in adulthood, physical and mental health, social outcomes, employment, earnings, socio-economic status, civic engagement and self-reported happiness.
O investimento mais eficaz que os governos podem fazer para melhorar a educação e os resultados na vida adulta é fornecer apoio de alta qualidade às crianças e suas famílias durante os primeiros anos cruciais. No entanto, a oferta de educação e cuidados na primeira infância não garante um bom começo para todas as crianças, pois a qualidade e os impactos variam. Um desafio para os sistemas educacionais é medir significativamente a qualidade em ambientes de ECPI, especialmente de uma forma que seja confiável e comparável em diversos contextos. Reduzir os atrasos de aprendizagem das crianças no início da escolaridade ainda é possível, mas é um desafio para a maioria dos sistemas de ensino. Buscar melhorar os problemas de aprendizado individual ou sistêmico em idades ainda mais avançadas é mais difícil e mais caro do que fazê-lo antes.	OCDE, 2021, p. 8	The most effective investment governments can make to enhance education and later life outcomes is to provide high quality support to children and their families during the crucial early years. However, the provision of early childhood education and care does not guarantee a sound start for every child, as quality and impacts vary. A challenge for education systems is in meaningfully measuring quality in ECEC settings, especially in a way that is reliable and comparable across diverse contexts. Reducing children’s learning delays in early schooling is still possible, but is challenging for most schooling systems. Seeking to ameliorate individual or systemic learning issues at even later ages is more difficult and more costly than doing so earlier.
Se as crianças não desenvolveram habilidades básicas aos sete anos de idade, é provável que tenham dificuldades para progredir bem na escola e são mais propensas a ter dificuldades sociais e comportamentais na adolescência e na idade adulta.	OCDE, 2021, p. 9	If children have not developed core foundation skills at seven years-of-age, they are likely to struggle to progress well at school and are more likely to have social and behavioural difficulties in adolescence and in adulthood.
Aprendizagem precoce é um forte preditor de resultados posteriores, como: - Contribui para o bem-estar e felicidade das crianças;	OCDE, 2021	

<ul style="list-style-type: none"> - Melhores resultados ao longo da escolaridade; - Nível de escolaridade superior após a escola; - Melhores empregos e resultados socioeconômicos; - Melhor saúde mental e física; - Cidadãos melhores; 		
<p>O progresso das crianças no primeiro ou segundo ano de escolaridade também depende de quão bem suas necessidades de desenvolvimento são diagnosticadas e respondidas. As crianças vulneráveis precisam ser identificadas precocemente e, em seguida, receber intervenções direcionadas e suficientemente intensivas, adequadas às suas capacidades e interesses.</p>	OCDE, 2021, p. 27	Children's progress in the first year or two of schooling also depends on how well their development needs are diagnosed and responded to. Children who are vulnerable need to be identified early and then provided with targeted and sufficiently intensive interventions matched to their capabilities and interests.
<p>Se as crianças não tiveram ambientes de aprendizagem em casa de alta qualidade ou acesso a ECPI de alta qualidade, o primeiro ano ou dois de escolaridade podem ser sua última chance de ter uma trajetória positiva na escola e além. Crianças sem habilidades básicas suficientes aos sete anos de idade terão dificuldades para ter sucesso na escola, bem como na idade adulta.</p>	OCDE, 2021, p. 27	If children have not had high quality home learning environments or access to high quality ECEC, the first year or two of schooling may be their last chance to have a positive trajectory in school and beyond. Children without sufficient foundational skills by seven years-of-age will struggle to succeed at school, as well as in adulthood.
<p>Medir as habilidades emergentes de alfabetização das crianças pode fornecer informações importantes sobre onde os formuladores de políticas, professores e pais podem concentrar a atenção e os recursos para promover o desenvolvimento positivo e equitativo da alfabetização precoce e, por sua vez, melhorar as chances de vida das crianças.</p>	OCDE, 2021, p. 32	Measuring children's emergent literacy skills can provide important information about where policy makers, teachers and parents could focus attention and resources in order to promote positive and equitable early literacy development and, in turn, improve children's life chances.
<p>Na maioria dos países, adultos com poucas habilidades de processamento de informações, incluindo habilidades de numeramento, têm menos probabilidade de serem empregados e, quando empregados, tendem a ganhar salários mais baixos (OCDE, 2016). Embora o custo da innumeração para indivíduos e sociedades seja alto agora, é provável que cresça ainda mais em um mundo cada vez mais tecnológico e científico (Raghubar e Barnes, 2017). Dada a sua importância estabelecida para resultados posteriores, a numeracia emergente está incluída no IELS.</p>	OCDE, 2021, p. 33	In most countries, adults with poor information processing skills, including numeracy skills, are less likely to be employed and, when employed, tend to earn lower wages (OECD, 2016). While the cost of innumeracy to individuals and societies is high now, it is likely to grow higher still in an increasingly technological and scientific world (Raghubar and Barnes, 2017). Given its established importance for later outcomes, emergent numeracy is included in IELS.
<p>A ECPI pode ser benéfica para todas as crianças. No entanto, para as crianças sem ambientes de aprendizagem em casa fortes, a ECPI</p>	OCDE, 2020, p. 18	ECEC can be beneficial for all children. For children without strong home learning environments, however, ECEC and early schooling may be their only

<p>e a educação precoce podem ser a única chance de desenvolver as habilidades-chave de que precisam. As crianças, mesmo dos lares mais pobres prosperam quando têm acesso sustentado a ambientes de aprendizagem de alta qualidade e responsivos. Essa plataforma inicial de aprendizado permite que eles desenvolvam as habilidades para ter sucesso na escola e na vida adulta.</p>		<p>chance to develop the key skills they need. Children from even the most impoverished homes thrive when they have sustained access to high-quality and responsive learning environments. This early platform of learning enables them to develop the skills to succeed at school and in later life.</p>
<p>Buscar melhorar um começo ruim em idades mais avançadas é complexo, desafiador e caro, com taxas de sucesso limitadas (Heckman, 2006). No nível do sistema, a proporção de crianças com desenvolvimento inicial deficiente limita a extensão em que qualquer sistema educacional pode alcançar o sucesso para essas crianças e ter um bom desempenho como um todo.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 18</p>	<p>Seeking to ameliorate a poor start at older ages is complex, challenging and costly, with limited success rates (Heckman, 2006). At a system level, the proportion of children who have poor early development constrains the extent to which any education system can achieve success for these children and perform well as a whole.</p>
<p>A aprendizagem precoce forte também reduz a necessidade de apoio à educação especial e educação corretiva durante a escolaridade (Sylva <i>et al.</i>, 2004; Siraj <i>et al.</i>, 2017).</p>	<p>OCDE, 2020, p. 21</p>	<p>Strong early learning also reduces the need for special education support and remedial education during schooling (Sylva <i>et al.</i>, 2004; Siraj <i>et al.</i>, 2017).</p>
<p>Prestar atenção aos primeiros anos traz benefícios para os governos As habilidades são mais importantes do que nunca, não apenas para os indivíduos, mas também para alcançar famílias, comunidades e sociedades coesas. À medida que o valor das competências aumenta entre os países, as perspectivas para as pessoas com poucas competências tornam-se uma preocupação maior. Sem os meios para que todos os cidadãos desenvolvam as habilidades necessárias para participar plenamente na sociedade, a desigualdade e os subprodutos da desigualdade crescem.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 25</p>	<p>Paying attention to the early years reaps benefits for governments Skills are more important than ever before, not only for individuals, but also for achieving cohesive families, communities and societies. As the value of skills increases across countries, the outlook for people with poor skills becomes a greater concern. Without the means for all citizens to develop the skills they need to fully participate in society, inequity and the by-products of inequity grow.</p>
<p>O investimento mais eficaz que os governos podem fazer para melhorar a educação e os resultados na vida adulta é proporcionar um forte começo nos primeiros anos de vida das crianças. Buscar melhorar os problemas de aprendizado individual ou sistêmico em idades posteriores é menos bem-sucedido e mais caro do que fazê-lo antes.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 11</p>	<p>The most effective investment governments can make to enhance education and later life outcomes is to provide a strong start in children's early years. Seeking to ameliorate individual or systemic learning issues at later ages is less successful and more costly than doing so earlier.</p>
<p>Os níveis de habilidades são importantes para alcançar resultados econômicos e sociais positivos em qualquer país. No entanto, os níveis de qualificação tornam-se ainda mais críticos em economias onde a população em idade ativa está em</p>	<p>OCDE, 2020, p. 38</p>	<p>Skills levels are important for achieving positive economic and social outcomes in any country. However, skill levels become even more critical in economies where the working-age population is in decline and cannot be</p>

declínio e não pode ser facilmente compensada pelo aumento do fluxo de imigrantes altamente qualificados.		easily offset through increased inflows of highly skilled migrants.
Ao prestar atenção à aprendizagem precoce das crianças, os países podem fazer imensas melhorias nos resultados para cada criança e suas famílias, bem como usar meios eficazes e econômicos para melhorar o desempenho geral de seus sistemas educacionais. Para alcançar tais melhorias, os países precisam de dados confiáveis, válidos e comparáveis. Isso permite que os países vejam o que é possível na aprendizagem precoce das crianças, monitorem o progresso em nível de sistema ao longo do tempo e tomem medidas para melhorar os resultados das crianças.	OCDE, 2020, p. 44	By paying attention to children's early learning, countries can make immense improvements to the outcomes for individual children and their families, as well as using an effective and cost-efficient means to lift the performance of their education systems overall. To achieve such improvements, countries need reliable, valid and comparable data. This enables countries to see what is possible in children's early learning, monitor progress at a system-level over time and take action to improve children's outcomes.
O desenvolvimento de habilidades de autorregulação na primeira infância está associado a uma ampla gama de resultados positivos. Isso inclui uma transição bem-sucedida para a escola (Blair e Raver, 2015; McClelland <i>et al.</i> , 2007; Morrison, Cameron e McClelland, 2010), maior desempenho acadêmico na adolescência, melhores resultados no mercado de trabalho como adultos, incluindo níveis de emprego e rendimentos, e melhores resultados de saúde (Duckworth, Quinn e Tsukayama, 2012; Tangney, Baumeister e Boone, 2004).	OCDE, 2020, p. 66	The development of self-regulation skills in early childhood is associated with a wide range of positive outcomes. These include successful transition into school (Blair and Raver, 2015; McClelland <i>et al.</i> , 2007; Morrison, Cameron and McClelland, 2010), higher academic achievement in adolescence, better labour-market outcomes as adults, including employment levels and earnings, and better health outcomes (Duckworth, Quinn and Tsukayama, 2012; Tangney, Baumeister and Boone, 2004).
Crianças com habilidades de autorregulação melhor desenvolvidas na infância também demonstram melhores resultados de saúde a longo prazo (Caspi <i>et al.</i> , 1998; Daly <i>et al.</i> , 2015; Moffitt <i>et al.</i> , 2011). Estes incluem taxas mais baixas de obesidade na adolescência (Evans, Fuller-Rowell e Doan, 2012) e níveis mais baixos de ansiedade e depressão (Blair e Peters Razza, 2007; Buckner, Mezzacappa e Beardslee, 2009). Crianças e adolescentes com habilidades de autorregulação mais desenvolvidas também são menos propensos a usar drogas ou receber uma condenação criminal (Ayduk <i>et al.</i> , 2000; Caspi <i>et al.</i> , 1998; Duckworth, Tsukayama e May, 2010; Moffitt <i>et al.</i> , 2011).	OCDE, 2020, p. 66	Children with better-developed self-regulation skills in childhood also demonstrate better long-term health outcomes (Caspi <i>et al.</i> , 1998; Daly <i>et al.</i> , 2015; Moffitt <i>et al.</i> , 2011). These include lower rates of obesity in adolescence (Evans, Fuller-Rowell and Doan, 2012) and lower levels of anxiety and depression (Blair and Peters Razza, 2007; Buckner, Mezzacappa and Beardslee, 2009). Children and adolescents with more developed self-regulation skills are also less likely to use drugs or receive a criminal conviction (Ayduk <i>et al.</i> , 2000; Caspi <i>et al.</i> , 1998; Duckworth, Tsukayama and May, 2010; Moffitt <i>et al.</i> , 2011).
Muitos estudos descobriram que o status socioeconômico (SES) das famílias das crianças está associado aos seus resultados de aprendizagem. No entanto, a extensão	OCDE, 2020, p. 70	Many studies have found that the socio-economic status (SES) of children's families is associated with their learning outcomes. Nonetheless, the extent to which a child's background is related to

<p>em que a origem de uma criança está relacionada com seus resultados educacionais varia muito entre os países. Alguns sistemas educacionais são amplamente bem-sucedidos em mitigar as origens desfavorecidas das crianças, enquanto outros sistemas educacionais lutam para fazê-lo de forma eficaz.</p>		<p>their education outcomes varies widely across countries. Some education systems are largely successful in mitigating children's disadvantaged backgrounds whereas other education systems struggle to do so effectively.</p>
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da OCDE (2020; 2021).

APÊNDICE C - Excertos que evidenciam a lógica de adaptação ao modelo econômico e social, expressa pelos documentos da OCDE analisados por nós.

Lógica de adaptação ao modelo societal capitalista	Documento analisado	Original
As crianças que não desenvolvem habilidades iniciais críticas, como alfabetização emergente ou autorregulação, no entanto, enfrentam enormes desafios para se sair bem na escola e obter resultados positivos durante a vida adulta.	OCDE, 2021, p. 11	Children who do not develop critical early skills such as emergent literacy or self-regulation, however, face enormous challenges in achieving well at school and in having positive outcomes during adulthood.
Um forte início precoce também foi encontrado para reduzir o risco entre algumas crianças de desenvolver dificuldades de aprendizagem antes de começar a escola, reduzindo assim a necessidade de apoio ou colocação de educação especial, ou educação corretiva durante a escolarização ((Sylva <i>et al.</i> , 2004); (Chetty, 2011)).	OCDE, 2021, p. 13	A strong early start has also been found to reduce the risk among some children of developing learning difficulties prior to starting school, thus reducing the need for special education support or placements, or remedial education during schooling ((Sylva <i>et al.</i> , 2004); (Chetty, 2011)).
A autorregulação parece ser particularmente importante para meninos e crianças de famílias de baixa renda ou em risco na previsão de resultados educacionais posteriores (Washbrook, Propper e Sayal, 2013).	OCDE, 2021, p. 13	Self-regulation appears to be particularly important for boys and for children from low-income or at-risk families in predicting later education outcomes (Washbrook, Propper and Sayal, 2013).
As habilidades iniciais de alfabetização estão ainda associadas à probabilidade de estar em um relacionamento comprometido como adulto, ter nenhum ou apenas um pequeno número de filhos e de participar positivamente da vida cívica (Schoon <i>et al.</i> , 2015).	OCDE, 2021, p. 32	Early literacy skills are further associated with the likelihood of being in a committed relationship as an adult, having no or only a small number of children and of participating positively in civic life (Schoon <i>et al.</i> , 2015).
Níveis adequados de alfabetização são essenciais para o funcionamento bem-sucedido na maioria das sociedades em todo o mundo, mas aproximadamente um em cada quatro (23%) estudantes de 15 anos nos países da OCDE não conseguiu atingir um nível básico de proficiência em leitura (OCDE, 2019). Da mesma forma, cerca de um em cada cinco adultos, em média, nos países da OCDE tem baixo desempenho em leitura (OCDE, 2013). Esses adultos têm piores resultados no mercado de trabalho e pior saúde auto-referida do que seus pares com maior proficiência em alfabetização. Eles também são mais propensos a sentir que têm pouco impacto no processo político e são menos propensos a relatar que confiam em outras pessoas (OCDE, 2013).	OCDE, 2021, p. 32	Adequate literacy levels are integral to successful functioning in most societies worldwide, yet approximately one in four (23%) 15-year-old students across OECD countries failed to reach a baseline level of proficiency in reading (OECD, 2019). Similarly, around one in five adults on average across OECD countries have low reading performance (OECD, 2013). These adults have poorer labour market outcomes and poorer self-reported health than their peers with greater proficiency in literacy. They are also more likely to feel they have little impact on the political process and are less likely to report that they trust other people (OECD, 2013).
Se as crianças não desenvolveram habilidades básicas aos sete anos de idade, elas terão dificuldades para	OCDE, 2020, p. 18	If children have not developed core foundation skills at seven years of age, they will struggle to progress well at

<p>progredir bem na escola e são mais propensas a ter dificuldades sociais e comportamentais na adolescência e na idade adulta.</p>		<p>school and are more likely to have social and behavioural difficulties in adolescence and in adulthood.</p>
<p>Além de desenvolver habilidades de alfabetização emergentes, as interações com os outros ajudam as crianças a aprender a expressar seus sentimentos e preferências, ouvir os outros, compartilhar, autorregular suas emoções, resolver problemas, prestar atenção e se concentrar. As crianças que desenvolvem esse conjunto holístico de habilidades são mais felizes do que as crianças que não têm a oportunidade de fazê-lo. Essas habilidades iniciais influenciam o quão bem as crianças se relacionam com os outros e quão bem elas são capazes de fazer amigos. As habilidades das crianças também influenciam a extensão em que os adultos se envolvem com elas, afetando ainda mais seu senso de conexão e bem-estar e seu desenvolvimento contínuo de habilidades.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 20</p>	<p>As well as developing emergent literacy skills, interactions with others help children learn to express their feelings and preferences, listen to others, share, self-regulate their emotions, solve problems, pay attention and concentrate. Children who develop this holistic set of skills are happier than children who do not have the opportunities to do so. These early skills influence how well children get along with others and how well they are able to make friends. Children's skills also influence the extent to which adults engage with them, further affecting their sense of connectedness and well-being, and their continuing skill development.</p>
<p>A autorregulação precoce também está ligada aos resultados do mercado de trabalho. Uma melhor autorregulação precoce está relacionada a uma menor probabilidade de desemprego, dependência de bem-estar, incluindo habitação social e níveis de renda mais altos na idade adulta (Moffitt <i>et al.</i>, 2011; Fergusson, Boden e Horwood, 2013). Além disso, a competência social precoce está associada a uma melhor competência para o trabalho, além de prever o status empreendedor, a continuidade da atividade empreendedora e os ganhos.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 21</p>	<p>Early self-regulation has also been found to be linked to labour market outcomes. Better early self-regulation is related to a lower likelihood of unemployment, welfare dependence, including social housing, and higher income levels in adulthood (Moffitt <i>et al.</i>, 2011; Fergusson, Boden and Horwood, 2013). In addition, early social competence is associated with better work competence, as well as predicting entrepreneurial status, continuity of entrepreneurial activity and earnings.</p>
<p>Fortes habilidades de linguagem, autorregulação, confiança e empatia na primeira infância preveem uma menor probabilidade de envolvimento em crimes e delinquência na idade adulta. Aspectos de bem-estar social, particularmente comportamentos pró-sociais, também são importantes preditores de uma menor probabilidade de crime e delinquência mais tarde na vida.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 22</p>	<p>Strong language skills, self-regulation, trust and empathy in early childhood predict a lower likelihood of involvement in crime and delinquency in adulthood. Aspects of social well-being, particularly prosocial behaviours, are also important predictors of a lower likelihood of crime and delinquency later in life.</p>
<p>A evidência é esmagadora. Começar atrás significa ficar para trás. Quando a aprendizagem inicial das crianças não é forte antes de começarem a escola e continua fraca nos dois primeiros anos de escola, as perspectivas para essas crianças são</p>	<p>OCDE, 2020, p. 26</p>	<p>The evidence is overwhelming. Starting behind means staying behind. When children's early learning is not strong before they start school and continues to be weak in the first two years of school, the outlook for these children is</p>

<p>sombrias. É provável que este grupo de crianças continue a frequentar a escola, pelo menos até ao final do ensino primário, mas muitos não desenvolverão as competências académicas básicas de que necessitam para alcançar resultados positivos no mercado de trabalho. Alguns vão lutar para participar plenamente na sociedade ou experimentar níveis positivos de bem-estar. Esta é uma preocupação particular em países ou regiões onde as taxas de desigualdade e privação já são altas e crescentes.</p>		<p>bleak. This group of children is likely to continue to attend school, at least until the end of primary school, but many will not develop the basic academic skills they need to achieve positive labour market outcomes. Some will struggle to participate fully in society or experience positive levels of well-being. This is a particular concern in countries or regions where rates of inequality and deprivation are already high and growing.</p>
<p>O desenvolvimento socioemocional das crianças influencia até que ponto elas podem brincar bem com outras crianças, fazer amigos e prosperar em ambientes de grupo, como na educação e cuidados da primeira infância (ECEC) ou na escola. Também influencia o quão bem eles são capazes de aprender uma série de outras habilidades.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 48</p>	<p>Children's social-emotional development influences the extent to which they can play well with other children, make friends and thrive in group settings, such as in early childhood education and care (ECEC) or school. It also influences how well they are able to learn a range of other skills.</p>
<p>Houve associações positivas entre o histórico socioeconômico e as pontuações das crianças tanto nas avaliações diretas de empatia quanto nos relatos dos professores sobre as habilidades socioemocionais das crianças</p>	<p>OCDE, 2020, p. 53</p>	<p>There were positive associations between socio-economic background and children's scores in both the direct assessments of empathy and teachers' reports of children's social-emotional skills.</p>
<p>As dificuldades de aprendizagem foram mais negativamente associadas à capacidade das crianças de identificar as emoções dos outros, comportamento pró-social e confiança.</p>	<p>OCDE, 2020, p. 57</p>	<p>Learning difficulties were most negatively associated with children's ability to identify others' emotions, prosocial behaviour and trust.</p>
<p>As habilidades socioemocionais que as crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida as ajudam a regular suas emoções, conectar-se bem com os outros e operar em ambientes de grupo, inclusive brincando com outras crianças. Isso apoia a sensação geral de bem-estar e felicidade das crianças e apoia o desenvolvimento contínuo de outras habilidades, como linguagem oral e autorregulação (Shuey e Kankaraš, 2018).</p>	<p>OCDE, 2020, p. 60</p>	<p>The social-emotional skills children develop in the first few years of their lives help them to regulate their emotions, connect well with others and operate in group settings, including playing with other children. This supports children's overall sense of well-being and happiness, and supports the ongoing development of other skills, such as oral language and self-regulation (Shuey and Kankaraš, 2018).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da OCDE (2020; 2021).

ANEXO I - Boletim Pré I - 2021

INDICADORES DO PARECER		BIMESTRES			
		1º	2º	3º	4º
Experiências corporais e habilidades motoras – E.C.H.M.					
Realiza e cria gestos, expressões, faciais e mímicas em momentos de atividades e brincadeiras					
Participa e promove brincadeiras de expressão corporal explorando movimentos dentro e fora da sala					
Explora e experimenta movimentos desenvolvendo suas possibilidades motoras amplas					
Desenvolve habilidades manuais					
Reconhece a importância e faz uso dos cuidados básicos com o corpo					
Expressão artística, literária e ludicidade- E.A.L.L.					
Escuta, reproduz e cria sons com instrumentos musicais, utilizando corpo e materiais diversos					
Constrói e identifica produções bidimensionais e tridimensionais explorando cores, formas e texturas					
Identifica, nomeia e classifica cores					
Escolhe livros e histórias que mais gosta para ler em momentos individuais e coletivos					
Dramatiza histórias e situações do dia a dia.					

PERÍODO	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL	DATA
2º BIMESTRE		
3º BIMESTRE		
4º BIMESTRE		

Assinatura do (a) Professor (a) Regente

Professor (a) E.C.H.M. Professor (a) E.A.L.L.

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E
ESPORTES

Fone (46) 3536-1538 / 3536-3399

e-mail: educacao@educacao.pr.gov.br



PARECER BIMESTRAL
PRÉ I – EDUCAÇÃO INFANTIL

INSITUIÇÃO: _____

CRIANÇA: _____

PROFESSOR (A): _____

ANO: _____

		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
	Dias Letivos				
	Faltas				

Cmei: _____

Criança: _____

Professor (a): _____

PRÉ I – EDUCAÇÃO INFANTIL

INDICADORES

D- Desenvolve	ND- Não Desenvolve	DP – Desenvolve Parcialmente	NT – Não Trabalhado

CONCEITOS DO PARECER		BIMESTRES			
		1º	2º	3º	4º
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós					
Demonstra empatia pelos colegas e professores					
Brinca e interage com seus colegas em diversas situações					
Conhece seu próprio corpo nomeando as partes do esquema corporal					
Apresenta autonomia em suas tomadas de decisões					
Apresenta noção de identidade					
Identifica e nomeia características masculinas e femininas					
Compreende regras e normas de convívio social					
Identifica vida urbana e rural					
Coopera e compartilha objetos					
Utiliza estratégias e autonomia para resolver conflitos					
Expressa sentimentos e emoções de forma verbal					
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos					
Participa de brincadeiras do cotidiano e direcionadas como: dança, teatro e música					
Canta e expressa emoções					
Mantém controle do corpo em desenvolver: equilíbrio e localização espacial					
Realiza circuitos com segurança, atendendo aos comandos: subir, descer, passar por baixo, por cima, dentro, fora, perto, longe, à frente, longe, perto					
Reconhece ritmo: lento e rápido					

Realiza movimentos com gestos e expressões faciais				
Faz uso da tesoura com segurança				
Realiza representação gráfica e plástica: desenho, pintura, colagem e dobradura				
Apresenta habilidades manuais				
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	1º	2º	3º	4º
Utiliza sons nos momentos de brincadeiras de faz de conta				
Reconhece parâmetros sonoros: altura, intensidade, timbre e som				
Expressa-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagem, dobradura e escultura				
Reconhece cores primárias e secundárias				
Explora em suas criações: ponto, linha, cor, forma e textura				
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	1º	2º	3º	4º
Expressa-se por meio de fala ampliando seu vocabulário				
Expressa desejos, sentimentos e idéias por meio de escrita espontânea				
Utiliza letras, números e desenhos em suas representações gráficas				
Identifica e registra o próprio nome				
Reconhece e relata ilustrações de livros				
Interpreta e compreende histórias, relatos e fatos				
Dramatiza histórias				
Reconhece a função social da escrita				
Conta e reconta histórias				
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	1º	2º	3º	4º
Compara, classifica e ordena objetos por: cor, forma, textura, tamanho e função				
Reconhece e nomeia figuras geométricas				
Reconhece características geográficas				
Classifica, agrupa objetos e figuras de acordo com semelhanças e diferenças				
Reconhece e registra sequência numérica até 9				
Relaciona número e quantidade				
Faz leitura e construção de gráficos				

ANEXO III - Boletim Pré I – 2022

INDICADORES DO PARECER		Trimestre		
PSICOMOTRICIDADE		1º	2º	3º
Realiza e cria gestos, expressões, faciais e mímicas em momentos de atividades e brincadeiras				
Participa e promove brincadeiras de expressão corporal explorando movimentos dentro e fora da sala				
Explora e experimenta movimentos desenvolvendo suas possibilidades motoras amplas				
Desenvolve habilidades manuais				
Reconhece a importância e faz uso dos cuidados básicos com o corpo				
ARTES		1º	2º	3º
Escuta, reproduz e cria sons com instrumentos musicais, utilizando corpo e materiais diversos				
Reconhece parâmetros sonoros: altura, intensidade, timbre e som				
Constrói e identifica produções bidimensionais e tridimensionais explorando cores, formas e texturas				
Identifica, nomeia e classifica cores				
Escolhe livros e histórias que mais gosta para ler em momentos individuais e coletivos				
Dramatiza histórias e situações do dia a dia.				

PERÍODO	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL	DATA
1º TRIMESTRE		
2º TRIMESTRE		
3º TRIMESTRE		

Assinatura do (a) Professor (a) Regente

ASSINATURA DE PROFESSOR (A) DE PSICOMOTRICIDADE	ASSINATURA DE PROFESSOR (A) DE ARTE
1º TRIMESTRE:	1º TRIMESTRE:
2º TRIMESTRE:	2º TRIMESTRE:
3º TRIMESTRE:	3º TRIMESTRE:




PARECER TRIMESTRAL
PRÉ I – EDUCAÇÃO INFANTIL

CRIANÇA: _____

PROFESSOR (A): _____

ANO: 2022

	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Dias Letivos			
Faltas			



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

PRÉ I – EDUCAÇÃO INFANTIL

INDICADORES

D- Desenvolve	ND- Não Desenvolve	DP – Desenvolve Parcialmente	NT – Não Trabalhado
---------------	--------------------	------------------------------	---------------------

CONCEITOS DO PARECER		Trimestre		
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós		1º	2º	3º
Demonstra empatia pelos colegas e professores				
Brinca e interage com seus colegas em diversas situações				
Conhece seu próprio corpo nomeando as partes do esquema corporal e identifica as características físicas				
Apresenta autonomia em suas tomadas de decisões				
Apresenta noção de identidade				
Compreende regras e vivência normas de convívio social				
Identifica características do espaço urbano e rural				
Coopera e compartilha objetos				
Utiliza estratégias e autonomia para resolver conflitos				
Expressa sentimentos e emoções de forma verbal				
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos		1º	2º	3º
Participa de brincadeiras do cotidiano e direcionadas como: dança, teatro e música				
Canta e expressa emoções de forma corporal				
Mantém controle do corpo em desenvolver: equilíbrio e localização espacial				
Realiza movimentos com segurança, atendendo aos comandos: subir, descer, passar por baixo, por cima, dentro, fora, perto, longe, à frente, longe, perto				

Realiza movimentos corporais lento e rápido			
Realiza movimentos com gestos e expressões faciais			
Faz uso da tesoura com segurança			
Realiza representação gráfica e plástica: desenho, pintura, colagem			
Apresenta habilidades manuais (coordenação motora fina e ampla)			
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	1º	2º	3º
Utiliza sons nos momentos de brincadeiras de faz de conta			
Expressa-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagem, dobradura e escultura			
Identifica e nomeia cores			
Explora em suas criações: ponto, linha, cor, forma e textura			
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	1º	2º	3º
Expressa-se por meio de fala ampliando seu vocabulário			
Expressa desejos, sentimentos e ideias por meio de registros gráficos			
Utiliza letras, números e desenhos em suas representações gráficas			
Identifica e registra o próprio nome			
Reconhece e relata ilustrações de livros			
Interpreta e compreende histórias, relatos e fatos			
Dramatiza histórias			
Reconhece a função social da escrita			
Conta e reconta histórias			
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	1º	2º	3º
Compara, classifica e ordena objetos por: cor, forma, textura, tamanho e função			
Reconhece e nomeia figuras geométricas			
Reconhece características geográficas e climáticas			
Classifica, agrupa objetos e figuras de acordo com semelhanças e diferenças			
Reconhece e registra sequência numérica até 10			
Relaciona número e quantidade			
Compreende gráficos simples			

ANEXO IV - Campos para justificar os conceitos utilizados no boletim.



**MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.
DEPARTAMENTO DE ENSINO**

Apontamentos justificativos referente ao Boletim Bimestral:

CRIANÇA:	
	2º Bimestre
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	
-	
-	
-	
-	
	3º Bimestre
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	
-	
-	
-	
-	
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	
-	
-	
-	

Secretaria de Educação, Cultura e esportes
Avenida Prefeito Dedi B. Montagner, 520.
Fone: (46) 3536- 1538 / 3536-3399

e-mail: educacaodv@hotmail.com
Cep: 85660-000



MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.
DEPARTAMENTO DE ENSINO

-
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
-
-
-
-
4º Bimestre
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós
-
-
-
-
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos
-
-
-
-
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas
-
-
-
-
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação
-
-
-
-
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
-
-
-
-
-

ANEXO V - Orientações quanto as avaliações para os anos de 2021 e 2022.



MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.
DEPARTAMENTO DE ENSINO

Orientações sobre o relatório de cada estudante para final do ano Letivo ou em ato de transferência:

- ✓ Formatação: margem; letra arial 12; espaçamento entre as linhas 1,5; texto justificado.
 - ✓ Perfil da criança, não definir a pessoa (carinhosa, querida, agitada, teimosa...) e sim falar das ações (demonstra carinho pelos colegas e professores; mexe bastante nos materiais, levanta-se com frequência do lugar; freqüentemente se envolve em conversas paralelas...); envolvimento em conflitos mais sérios ou freqüentes? Apresenta resistência em fazer atividades, atender comandos ou ser corrigido? Instabilidade emocional, expressão de desejo, necessidades e idéias? Controle das emoções? (choro, agressividade, quando contrariada...)? Interação com os pares e com demais adultos? Interação e socialização positiva?
 - ✓ Pontualidade, organização, assiduidade (mantém as atividades em dia, geralmente faz suas tarefas de casa; cadernos, materiais bem organizados...)
 - ✓ Durante o período de aulas remotas... (teve participação ativa por mediação dos responsáveis, estava presente com regularidade, demonstrava compreensão... faltava com frequência, demonstrava estar distraído...)
 - ✓ A partir do dia... Passou a freqüentar aulas presenciais (diariamente? Escalonada?) ou optou por ficar somente com aulas remotas?
 - ✓ Na área da linguagem... Vocabulário? Interpretação e compreensão? Comunicação verbal? Relatos? Balbucios e expressão emocional? Elaboração de respostas por meio de falas e frases? Participação em praticas interativas, orientada ou não? Leitura de imagens? Contaçõ de histórias? Seqüência e clareza de idéias? Faz-se entender em sua forma de comunicação?
 - ✓ Na área do conhecimento lógico matemático: Contagem oral e reconhecimento de números, composição e decomposição, seriação e classificação? Interpretação de situações-problema (cotidiano)? Raciocínio lógico? Noção de tempo e espaço?
 - ✓ Participação e expressão oral? Relação da subjetividade com a realidade? Demonstra mais interesse por alguma habilidade ou mais dificuldade?
 - ✓ Desenho? (Principalmente em Pré I e II)
- ✓ **Conclusão geral: atingiu os objetivos da faixa etária com rendimento... (excelente, ótimo, muito bom, bom, mediano, apresenta defasagem em quais aspectos...) ou não atingiu ou atingiu parcialmente...**
- ✓ Particularidades:
 - Participou de reforço;
 - Encaminhamento para atendimento clínico em 2021;
 - Recebe atendimento clinico (fono, neuro, psicóloga, psiquiatra...);
 - Tem laudo médico de distúrbio de aprendizagem ou doença crônica;
 - Qualquer outro aspecto que considere importante informar.