

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND BNCC: THE CONTEXT OF LARGE-SCALE EXTERNAL ASSESSMENTS

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA BNCC: EL CONTEXTO DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS A GRAN ESCALA

Louzada, Virgínia

Virgínia Louzada

virginia.louzada@uerj.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí, Brasil

ISSN: 1518-0743

ISSN-e: 2526-8449

Periodicidade: Trimestral

vol. 27, núm. 1, 2023

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Recepção: 31 Agosto 2022

Aprovação: 30 Janeiro 2023

Publicado: 24 Março 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/818/8184130005/>

DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.2971>

EDUFPI



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

Resumo: Este ensaio tem por objetivo discutir a presença da primeira etapa a educação básica, a educação infantil (EI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte do princípio de que o documento provoca empobrecimento do contexto educacional brasileiro, através de um currículo prescritivo, pouca autonomia e reflexão docente, que acaba por restringir a discussão sobre educação a melhorar os índices nas avaliações externas em larga escala. Inicia sua argumentação através do contexto de influência que justifica a entrada da EI no documento para, a seguir, tendo como referência as contribuições das áreas de avaliação e currículo, defender que há relação direta entre a Base e as avaliações standardizadas, mesmo que, na educação infantil, não seja a proposta avaliar desempenho e/ou desenvolvimento infantil. Argumenta que a relação entre a EI e a Base está diretamente relacionada à questão da alfabetização na pré-escola, já que crianças pré-escolares têm melhor desempenho escolar futuro que as demais. Conclui que a Base pode provocar descaracterização do trabalho pedagógico referendado nas múltiplas linguagens, uma vez que pode contribuir para a antecipação do processo de alfabetização e para processos de escolarização precoce, a partir de uma perspectiva mecanicista, o que contraria os princípios epistemológicos e pedagógicos da educação infantil.

Palavras-chave: BNCC, Educação Infantil, Avaliação Externa em Larga Escala.

Abstract: This essay discusses the presence of the first stage of basic education, early childhood education (EI), in the National Common Curricular Base (BNCC), from the principle that the document impoverishes the Brazilian educational context, through a prescriptive curriculum, little autonomy and teacher reflection, which ends up restricting the discussion on educational to improving the rates in large-scale external evaluations. Begin its argument through the context of influence that justifies the inclusion of EI in the document and then, taking the contributions of the areas of evaluation

and curriculum as a reference, argues that there is a direct relationship between the Base and standardized assessments, even if, in the early childhood education, the proposal is not to evaluate child performance and/or development. It argues that the relationship between EI and the Base is directly related to the issue of literacy in preschool, since preschool children have better future school performance than the others. It concludes that the Base can lead to mischaracterization the pedagogical work endorsed in multiples languages, since it can contribute to the anticipation of the literacy process and to early schooling processes, from a mechanistic perspective, which goes against the epistemological and pedagogical principles of child education.

Keywords: BNCC, Early Childhood Education, Large-Scale External Assessments.

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo discutir la presencia de la primera etapa de la educación básica, la educación infantil (EI), en la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Parte del principio de que el documento empobrece el contexto educativo brasileño, a través de un currículo prescriptivo, poca autonomía y reflexión docente, lo que termina restringiendo la discusión sobre la educación a la mejora de los índices en las evaluaciones externas de gran escala. Inicia su argumentación por el contexto de influencia que justifica la inclusión de la EI en el documento, y luego, tomando como referencia los aportes de las áreas de evaluación y currículo, argumenta que existe una relación directa entre la Base y las evaluaciones estandarizadas, incluso si en educación infantil la propuesta no es evaluar el desempeño y/o desarrollo infantil. Sostiene que la relación entre la EI y la Base está directamente relacionada con el tema de la alfabetización en el preescolar, ya que los preescolares tienen un mejor rendimiento escolar futuro que los demás. Concluye que la Base puede cambiar el verdadero carácter del trabajo pedagógico referenciado en múltiples lenguas, ya que puede contribuir a la anticipación del proceso de alfabetización y de los procesos de escolarización temprana, desde una perspectiva mecanicista, lo que contradice los principios epistemológicos y pedagógicos de la educación infantil.

Palabras clave: BNCC, Educación Infantil, Evaluación Externa a Gran Escala.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este ensaio objetiva discutir a presença da primeira etapa da educação básica, a educação infantil (EI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência as áreas de avaliação e currículo. Parte do princípio de que o documento provoca empobrecimento do contexto educacional brasileiro, através de um currículo prescriptivo, pouca autonomia e reflexão docente, que acaba por restringir a discussão sobre educação a melhorar os índices nas avaliações externas em larga escala embora, na educação infantil, não se pretenda avaliar desempenho e/ou desenvolvimento infantil.

Para fins didáticos, o texto está organizado da seguinte forma: a) a BNCC, o contexto de influência e a educação infantil, onde pretende-se traçar um panorama do cenário de entrada da educação infantil no documento; b) a educação infantil, a BNCC e o contexto das avaliações externas em larga escala, onde o

argumento central está pautado na disputa de sentidos entre a avaliação de oferta e de desenvolvimento infantil; c) a educação infantil, a BNCC e a questão da alfabetização, uma nova disputa de sentidos, desta vez entre a defesa de uma educação infantil como uma etapa com características próprias versus o entendimento de que é uma etapa preparatória para o ensino fundamental; d) considerações finais, onde se argumenta que a BNCC provoca o estreitamento curricular, uma vez que “garantir o mínimo” constitui empobrecimento da educação que é oferecida às crianças ao longo de sua escolarização, além de ratificar o contexto das parcerias público privadas e a escolarização precoce na educação infantil. A BNCC foi promulgada em dezembro de 2017. De acordo com o documento, a Base:

(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017, p. 7)

Escolhemos analisar a questão que direciona o texto a partir do seguinte referencial teórico: a) o contexto de influência presente na abordagem do Ciclo de Políticas, teorizada por Ball e Bowe (MAINARDES, 2006); b) contribuições de pesquisadores da área da avaliação que discutem as políticas de avaliação, em diálogo com pesquisadores de currículo, em especial, estudos que se debruçam sobre a questão da avaliação na/da educação infantil. Em relação ao Ciclo de Políticas, entendemos o contexto de influência nos ajuda a entender como as políticas são produzidas, tendo como ponto de partida que “a política é construída por articulações de demandas.” (LOPES, 2015, p. 448). Levando em conta o fato de que este dossiê está sendo pensado a partir da perspectiva do currículo, o presente texto traz a sua contribuição na medida que o diálogo entre as áreas duas áreas – avaliação e currículo – enriquece a análise e potencializa o debate. Torna-se indiscutível a relação estreita entre duas áreas, uma vez que tem sido notória a influência que as avaliações externas em larga escala têm promovido sobre a questão curricular, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos 90 do século XX. Neste sentido, em vídeo divulgado na página de internet do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, a Professora Magda Soares evidencia, de forma clara, a relação entre a BNCC e as avaliações externas em larga escala:

(...) a necessidade de definir as metas para as avaliações externas em larga escala produzidas pelo Inep por inúmeras secretarias municipais e estaduais espalhadas pelo país. Nas palavras de Soares: “Avaliação é o quê? Avaliar metas que teriam sido definidas previamente. Mas, no Brasil, nós fizemos a coisa na ordem inversa: têm sido avaliadas as escolas e os professores sem que as metas tenham sido definidas”. (LOUZADA, 2020, p. 10)

Cabe destacar que se optou em privilegiar, nos estudos sobre avaliação, as contribuições da avaliação na/da educação infantil. Sobre essa questão, cabe discriminar: a) a avaliação na educação infantil diz respeito à relação entre a professora e a criança, nível conhecido, na área de avaliação como “avaliação da aprendizagem”; b) já a avaliação da educação infantil pretende investigar as condições de oferta e infraestrutura do que é oferecido às crianças, a partir de uma perspectiva macro.

Intencionamos apresentar diferentes matizes sobre a iniciativa, partindo do princípio de que sinalizá-las faz parte do compromisso de se pesquisar a avaliação na/da Educação Infantil.

A BNCC, O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na legislação brasileira, o primeiro documento que anuncia a BNCC é a constituição (BRASIL, 1988), no art. 210, ao defender que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Pouco tempo depois, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no art. 26, reforça essa ideia, ao indicar que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

Curiosamente a educação infantil entra nesse contexto em 2013 com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013a) – que alterou a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e, entre outras coisas, determina educação básica obrigatória para 4 a 17 anos – ao incluir os currículos da educação infantil na BNCC. Explicando melhor, inicialmente, ao se prever a criação de uma Base, a educação infantil não fazia parte desse cenário.

Em 2014, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), ratifica a necessidade de

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

Ainda sobre o PNE (BRASIL, 2014), cabe destacar a sua primeira meta, uma vez que se destina, unicamente, à primeira etapa da educação básica: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, o que vem reforçando a importância que a educação infantil vem assumindo no cenário educacional brasileiro desde a sua entrada na educação básica.

Levando em conta o escopo deste ensaio e do dossiê, consideramos importante entender o contexto de influência que provocou a entrada na educação infantil na BNCC. Neste sentido, oferecemos um breve relato sobre a abordagem a abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006), importante ferramenta de análise para as políticas educacionais que pode nos ajudar a compreender essa temática.

O Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006) está ancorado nas contribuições de Ball e Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Inicialmente os autores introduziram a noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas: a) a “política proposta”, considerada a política oficial; b) a “política de fato”, a partir de textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta; c) a “política em uso”, realizada através de discursos e práticas institucionais que surgem a partir do processo vivenciado pelas políticas no contexto da prática.

Pouco tempo após a formulação, os autores apresentaram uma visão mais refinada da proposta, um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: a) o “contexto da influência”, onde normalmente as políticas se iniciam e os discursos políticos são estruturados; b) o “contexto da produção de texto”, onde os textos produzidos representam as políticas, resultado de disputas e acordos, de limitações materiais e possibilidades; c) o “contexto da prática”, onde as políticas estão sujeitas às interpretações e a recriação. Para Lopes (2015), as políticas de currículo são decorrentes de diferentes articulações entre demandas trazidas por “comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos.” (p. 449). Ainda para a autora, por meio das articulações entre essas demandas, significações de currículo são estabelecidas.

Posteriormente, Ball decidiu expandir o ciclo de políticas acrescentando dois contextos: a) o “contexto dos resultados ou efeitos”, onde analisa-se o efeito das políticas, seu impacto e interações com desigualdades já existentes; b) o “contexto da estratégia política”, a partir de um conjunto de atividades – sociais e políticas – necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.

Em relação ao “contexto de influência” da BNCC, Morgan (2020) alerta que é possível detectar o forte protagonismo de atores privados no contexto educacional brasileiro. Morgan e Mocarzel (2021, p. 5) destacam que “um dos sujeitos coletivos com maior alcance e incidência é o Movimento Todos pela Educação (TPE), cuja presença tem sido demandada em diversos espaços estatais e não estatais”.

O TPE propõe 5 (cinco) metas, com o objetivo de acompanhar a evolução dos indicadores educacionais em cinco temas: a) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 (oito) anos; c) todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; d) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 (dezenove) anos; e) investimento em educação ampliado e bem gerido. Levando

em conta que o movimento foi criado em 2006 torna-se explícita a influência que exerce no “contexto da produção de texto” – ou seja, na formulação de políticas públicas brasileiras: a) em 2012 foi criado o PNAIC, que firma o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade em todo o território brasileiro; b) em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a) altera a obrigatoriedade de ensino prevista inicialmente na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) para 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, passando a contemplar a pré-escola. O TPE também influenciou a reformulação do SAEB em 2013 (BRASIL, 2013b), a partir da criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação censitária para crianças no 3º ano do ensino fundamental, ao aplicar, no ano anterior, a Prova ABC, “sendo o primeiro instrumento oficial para acompanhar a aprendizagem no início da trajetória escolar”.

De acordo com Morgan e Mocarzel (2021), a partir de 1990 o Brasil passa a se alinhar com a agenda internacional da educação, capitaneada por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neste sentido, cabe destacar que o PISA – Programme for International Student Assessment – é uma avaliação externa em larga escala realizada pela OCDE, que se propõe a oferecer informações sobre o desempenho escolar de estudantes em término da escolaridade básica. No Brasil, o PISA é realizado em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Hypólito (2010) sinaliza que o Brasil e o México foram os primeiros países não membros a participar do programa. A OCDE também iniciou um estudo sobre o que nomeia como “a aprendizagem precoce internacional e o bem-estar da criança”, com o objetivo de “(...) ajudar os países a apoiar melhor o desenvolvimento inicial das crianças e melhorar o seu bem-estar a longo prazo.”

Convém sinalizar que a BNCC se apresenta como justificativa para a formulação de materiais didáticos e formação continuada para docentes e gestores, cenário mais que perfeito para o quase mercado na educação pública, a partir da aquisição, por redes públicas municipais, de pacotes pedagógicos da Fundação Lemann, do Instituto Ayrton Senna e outros. Sobre a questão, o próprio documento se posiciona:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, 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, 2017, p. 5)

Falando especificamente da educação infantil, destacamos a atuação de duas instituições privadas em várias redes públicas municipais espalhadas pelo país: a) a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV); b) o Instituto Alfa e Beto (IAB). Em relação à primeira instituição, de acordo com a página da FMCSV, a fundação tem as seguintes metas de impacto: a) creche para quem quer ou precisa, pré-escola para todos, com qualidade sempre; b) fortalecer quem cuida – apoio às famílias mais vulneráveis, da gravidez aos 3 anos; c) avaliação na primeira infância: o que não se pode medir, não se pode melhorar; d) todo mundo precisa saber: o que se vive na primeira infância tem impacto a vida toda. Em relação à questão da avaliação na primeira infância, a FMCSV se posiciona: “com o foco no pleno desenvolvimento na primeira infância, avaliamos, sistematizamos e apoiamos políticas públicas e programas de qualidade que realmente resultem em transformações do sistema e da sociedade em que vivemos”.

Em relação à meta “o que não se pode medir não se pode avaliar”, convém discutir, de maneira mais aprofundada, a assertiva, levando em conta o argumento defendido por Esteban (2001/2002) que, no cotidiano escolar, se estabelece uma profunda relação entre “avaliação, medida, julgamento e hierarquia” de tal forma que “(...) práticas avaliativas que se empenham em abrir mão da medida, evitar o julgamento e não oferecer elementos para a organização hierárquica dos resultados” (p. 53) sejam entendidas como inexistência de avaliação. Freitas et. al (2012) esclarecem, de forma oportuna, que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar” (p. 48). A concepção de que avaliar significa medir está datada no início do século XX, onde acredita-se que avaliação e medida eram palavras sinônimas (GUBA; LINCOLN, 1989). Na ocasião, Alfred Binet, psicólogo francês, elaborou em 1905 os testes de quociente de inteligência, conhecidos

por escala métrica de Binet-Simon, seu colaborador – conhecidos como Testes de Q.I – onde acreditava-se que seria possível medir a inteligência de alguém e determinar, em alguma medida, quem seria ou não “ensinável”, reduzindo a discussão sobre os processos de aprendizagem à questão biológica. Barriga (2008, p. 52) argumenta que tais testes se constituíram em “(...) enclave privilegiado para justificar as diferenças sociais apresentando-as apenas como individuais (...) reduzindo o problema da injustiça social a uma dimensão biologista”. Ainda para o autor, os testes receberam status de “documento científico, válido e objetivo” que poderiam determinar fatores como a inteligência e a aprendizagem.

Inserida no mesmo contexto, temos a “Taxonomia dos Objetivos Educacionais” (BLOOM, 1976), onde, no domínio cognitivo, a avaliação aparece como última categoria. Para Bloom (1976, p. 157), a avaliação se configura como “(...) processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc.” e foi colocada neste nível por ser considerada “(...) estágio final do complexo processo que envolve certa combinação de todos os outros comportamentos” – conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese”. No entanto, a concepção que baliza a avaliação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) é a avaliação formativa, não é a avaliação somativa (popularmente conhecida como avaliação classificatória).

Sobre essa questão, Scriven (2018) define que a avaliação formativa “(...) é realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (...), com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno com vistas à melhoria” (2018, p. 106). Já avaliação somativa “(...) é conduzida após o término de um programa” (Ibid., p. 182). Explicando melhor, no caso da educação infantil não cabe lógica da medida, uma vez que não há a atribuição de notas nessa etapa ou a retenção para o ensino fundamental, assim como não cabe avaliar apenas ao final de um período, se a concepção que baliza a avaliação na educação infantil diz respeito ao caminho, aos processos de aprendizagens infantis. Ao final de um período não cabe a intervenção pedagógica, cabe apenas constatar e classificar. Por conta disso, Freitas et. al. esclarecem que “um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como atividade formal que ocorre ao final do processo ensino-aprendizagem”. (Ibid., p. 48).

Convém ainda destacar, levando em conta o escopo deste artigo e a influência da FMCSV, a vasta produção de conteúdo digital presente na página de Youtube da fundação e uma série de três webinários sobre a temática “Avaliação da qualidade na educação infantil”: a) “Avaliação da educação infantil: experiências em debate”, b) “Adaptação de instrumentos de avaliação de ambientes na educação infantil” e c) “Avaliação da educação infantil: diálogos entre estudos, práticas e políticas”, além do seminário “Avaliação da qualidade na educação infantil: um retrato pós BNCC”, onde foi apresentado o resultado de aplicação da “Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância” (EAPI), em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), com sede na Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. De acordo com o site do LEPES/USP, a EAPI:

A EAPI é um instrumento de avaliação da qualidade de ambientes e experiências ofertados e vivenciados pelas crianças na Educação Infantil. É composta por duas entrevistas (professores e diretores) e por um roteiro a ser utilizado durante os períodos de observação in loco. A escala foi desenvolvida com base no módulo MELE, integrante do instrumento MELQO. Para chegar à EAPI foi realizado um processo de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular em uma parceria do LEPES e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal com a Secretaria de Educação do município de São Paulo. O diálogo com secretarias de educação de outros municípios também trouxeram importantes contribuições. O instrumento é estruturado para possibilitar a observação de oportunidades de aprendizagens nas diferentes dimensões que compõem a Educação Infantil e busca investigar o que é ofertado em termos de condições dos ambientes de aprendizagens (infraestrutura, currículo, práticas pedagógicas, interações, diversidades, segurança, alimentação, equipe e gestão).

O Instituto Alfa e Beto (IAB) “se dedica a promover o conceito de educação baseada em evidências e tem como foco em intervenções voltadas para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e na leitura”. Houve compra de material pedagógico do referido instituto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio) para turmas de pré-escola e alfabetização,

no ano de 2011 (LOUZADA, 2017). Hypólito (2010), aliás, sinaliza que essa questão não é exclusiva de nenhum município, uma vez que inúmeros municípios buscam apoio em empresas, fundações, organizações não governamentais com o objetivo de garantir sucesso na educação e obter a tão sonhada qualidade. Embora o texto seja de 2010, ainda em 2022, ou seja, doze anos depois, podemos concluir que o cenário ainda persiste. Não causa estranhamento, inclusive, o fato de encontrarmos essa realidade na educação infantil, como na página de internet do IAB que exibe resultados sobre os seguintes programas: a) Universidade do Bebê (UBB), em Boa Vista (RR), realizado em 2015; b) Intervenção usando o sistema CLASS com crianças do Programa Nova Semente, em Petrolina (PE), em 2014; c) Programa de Educação Infantil do Instituto Alfa e Beto com crianças do Programa Nova Semente, em Petrolina (PE), em 2016.

Outra questão que precisa ser abordada é o argumento trazido pela Prof^a Magda Soares entre a estreita relação entre as avaliações externas em larga escala e a BNCC, principalmente, se considerarmos o eminente perigo, em se tratando da educação infantil, de se avaliar desenvolvimento infantil em larga escala. No que tange à primeira etapa da educação básica, há uma disputa de sentidos na questão da avaliação da educação infantil, argumento que será desenvolvido na próxima sessão do texto.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BNCC E O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

No ano de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentou duas mudanças significativas para a realização do exame: a) as siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB; b) a educação infantil foi incorporada ao sistema, na ocasião, a partir de amostras de turmas de creche e de pré-escola de instituições públicas e conveniadas com o setor público, em caráter piloto. (BRASIL, 2019).

Sousa (2014) sinaliza que há duas tendências, no contexto educacional brasileiro, que são consideradas como base para apreciação de qualidade nessa etapa da educação básica e que estão em disputa de sentidos no que tange à avaliação e gestão da educação infantil/qualidade do trabalho pedagógico realizado nesta faixa etária: a) as condições de oferta; b) o desempenho infantil.

Em relação às condições de oferta, houve uma tentativa anterior de inclusão da educação infantil no Sistema Nacional de Avaliação, em 2016, com a substituição do SAEB pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SINAEB (BRASIL, 2016a). O objetivo consistia em “assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2016a, p. 1). O novo sistema apresentava a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), de ciclo bianual, com a primeira avaliação a ser realizada em 2017, com o objetivo de

(...) realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da Educação Infantil. (BRASIL, 2016a, p. 4)

Sousa e Pimenta (2018) indicam que iniciativas para avaliar a educação infantil no contexto brasileiro ainda são escassas. Ambas as pesquisadoras participaram do percurso de construção de sua inclusão nas formulações da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, liderado pelo Ministério da Educação (MEC), que contou com a participação de representantes governamentais e não governamentais, tendo esse processo sido o responsável pelo documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012). Com o objetivo de dar continuidade à proposta contida no documento, estabeleceu-se um acordo entre o MEC e a Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Inep, para “formular uma proposta de avaliação da Educação Infantil” (SOUSA, 2018, p. 74).

O SINAEB, porém, foi revogado pela Portaria nº 981 de 26/08/2016 (BRASIL, 2016b). A justificativa foi que as revisões da BNCC ainda estavam em curso e que o próprio sistema que seria implementado precisava estar em consonância com o documento. Para Sousa (2018), a não implementação do SINAEB por conta da BNCC se constitui em algo perigoso, uma vez que, para a pesquisadora, “ancorar a avaliação da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (...) indica a opção por focalizar a avaliação nas prescrições relativas ao desempenho esperado das crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade.” (Ibid., p. 76).

Ainda sobre as condições de oferta, em 2015 foi divulgado pelo MEC o documento intitulado “Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015). O documento oferece contribuições dos integrantes do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” em uma ação conjunta entre a Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado de Santa Catarina e a Università Degli Studi di Pavia (na Itália, onde surge a proposta). De acordo com o documento,

(...) Por contexto educativo nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 27)

O contexto educativo não se restringe a elementos concretos – pessoas, mobiliário, materiais, entre outros, mas também contempla as dimensões relacionais e simbólicas que consolidam a identidade educativa da instituição (BONDIOLI, 2008). Neste sentido, ainda para o documento (BRASIL, 2015), “(...) ao refletir e avaliar a qualidade do contexto educativo, ao negociar a qualidade, a construímos em um processo participativo, que se constitui para nós em um processo, concomitantemente, formativo”. (Ibid., p. 31).

Sobre a questão do desenvolvimento infantil, em 2010, na rede pública municipal carioca, os questionários ASQ-3 – “Ages and Stages Questionnaires” (SQUIRES et. al., 2009) foram aplicados nas creches, por amostragem. O instrumento é formado por um conjunto de 20 questionários que cobrem intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio, pretendendo avaliar o desenvolvimento infantil a partir de cinco dimensões: a) comunicação; b) motora ampla; c) motora fina; d) resolução de problemas; e) pessoal/social. De acordo com Neves (2012), estes questionários têm o objetivo de detectar atrasos no desenvolvimento infantil, a partir de um padrão normativo de excelência de desenvolvimento referendado na classe média branca estadunidense. Inicialmente os questionários foram aplicados nas creches, mas em 2011 e 2012 foram aplicados em toda educação infantil da rede, com a possibilidade de estender a sua aplicação para outras redes públicas do país. No entanto, alguns segmentos que representam a discussão sobre a educação infantil no Brasil se posicionaram publicamente contra a iniciativa, apresentando moção de repúdio ao MEC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e diversos órgãos competentes (LOUZADA, 2017).

Concordamos com Sousa (2014) quando a autora argumenta sobre as duas tendências que balizam a discussão sobre a avaliação na/da educação infantil. A nosso ver, sobre a questão da avaliação na educação infantil, a disputa de sentidos no que tange à alfabetização na pré-escola acaba por direcionar o trabalho pedagógico realizado na faixa etária e embasa a concepção que pretende avaliar o desenvolvimento infantil com vistas a detectar possíveis atrasos que dificultem esse processo.

A próxima sessão do texto propõe estabelecer conexão entre o contexto descrito até aqui e o interesse no trabalho pedagógico realizado com a educação infantil, tendo em vista melhorar o desempenho escolar futuro das crianças, levando em conta que estudos sinalizam melhor desempenho escolar de crianças pré-escolares (CAMPOS et. al., 2011) que as demais. Antecipar a alfabetização para a educação infantil, embora contrarie o que as DCNEIs (Brasil, 2010) preconizam, justifica a utilização de cartilhas e materiais pedagógicos na pré-escola (LOUZADA, 2017; CASTELLI et al., 2015).

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TEMÁTICA DELICADA E POLÊMICA

Em diálogo com Mainardes (2006), no que tange ao “contexto de influência”, Louzada (2017) destaca a “década da alfabetização”, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), para o período entre 2003 e 2012, com o objetivo de discutir e implementar políticas com vistas a melhorar os “níveis” de alfabetização mundial a partir dos países signatários. No cenário educacional brasileiro, tivemos a lei 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou a faixa etária atendida pelo ensino fundamental para nove anos – levando em conta que, inicialmente, 6 (seis) anos fazia parte da faixa etária de atendimento da educação infantil – e a criação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que entre as cinco metas que possui – já citadas anteriormente neste artigo – cabe sinalizar a meta “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 (oito) anos de idade.

Em 2012 foi estabelecido, pelo MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017), um compromisso formal entre o governo federal, Distrito Federal, estados e municípios, que tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Em 2017, mesmo ano em que a BNCC foi promulgada, o PNAIC passou a contemplar ações de formação continuada para professores/as e equipe gestora de instituições que atendem à pré-escola (BRASIL, 2017a). Em 2018, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a ser aplicada no segundo ano do ensino fundamental, e não nos concluintes do terceiro ano (BRASIL, 2013a). Em 2019, a Portaria n.º 366 (BRASIL, 2019a), incluiu, como população-alvo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), amostra de instituições públicas e conveniadas com o setor público, localizadas em zonas rurais e urbanas, que possuem turmas de creche ou pré-escola. Em 2020, a educação infantil passou a ser contemplada no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Iniciativas como a entrada da pré-escola nas ações do PNAIC, a entrada da educação infantil no SAEB e a entrada da educação infantil no PNLD evidenciam o foco das políticas voltadas para a EI e a relação com a questão da alfabetização.

Entendemos que a possibilidade de se avaliar desenvolvimento infantil está diretamente atrelada a detectar possíveis atrasos que dificultariam ou, em alguma medida, impossibilitariam que o processo de alfabetização se consolidasse na educação infantil. De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2010), contudo, tal realidade não se configura como objetivo para as práticas pedagógicas, levando em conta que, no entendimento do documento, o currículo pensado para essa etapa busca “articular as experiências e os saberes das crianças infantis com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (p. 12), não tendo como propósito antecipar os conteúdos que serão ensinados no ensino fundamental. Sobre a questão da avaliação, se posiciona que é responsabilidade das instituições de educação infantil criar procedimentos com vistas ao acompanhamento do trabalho pedagógico realizado com as crianças, sem objetivar selecionar, promover ou classificar, tampouco promover a retenção para a etapa seguinte. A educação infantil, nesta perspectiva, é entendida como uma etapa com características próprias, que não se restringe a preparar as crianças para o ensino fundamental.

Podemos encontrar iniciativas em redes públicas municipais que corroboram com a premissa de antecipar a alfabetização para a pré-escola, como indicam Louzada (2017), Cançado (2017) e Ribeiro (2018). Segundo a primeira autora (2017), a utilização de cadernos pedagógicos na pré-escola na rede pública municipal carioca configura tentativa de antecipação da alfabetização para crianças pré-escolares, embora os próprios documentos produzidos pela SME/Rio defendam o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens (e a importância da brincadeira como linguagem e do trabalho com a oralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil). Já Cançado (2017) destaca a avaliação externa de pré-escolas em um município paulista acaba por exercer pressão sobre o trabalho pedagógico, definindo objetivos e o currículo para a educação infantil. Para Ribeiro (2018), a avaliação de crianças no 1º ano do ensino fundamental – egressas da pré-escola – também sofre essa influência, uma vez que tais crianças estão sendo avaliadas a partir de uma concepção estreita de currículo e aprendizagem, que se restringe a mera aquisição de competências e

habilidades de língua portuguesa e matemática, argumento também defendido por Louzada (2017), uma vez que, na rede pública municipal, em 2012 foi instituída a prova Alfabetiza Rio, tendo como público alvo crianças recém saídas da educação infantil.

Além desta questão, ainda temos a concepção que associa, de maneira direta, a BNCC às avaliações externas em larga escala. Neste sentido, embora a defesa pela entrada da educação infantil no SAEB seja na perspectiva de se avaliar a qualidade da oferta e da infraestrutura, consideramos um risco a possibilidade de, a longo prazo, se avaliar desenvolvimento infantil, uma vez que as avaliações externas em larga escala, nos demais anos de escolaridade, avaliam a qualidade do ensino ofertado através do desempenho estudantil, grosso modo, nas áreas de língua portuguesa e matemática. Neste sentido, ter a etapa da educação infantil no documento pode se constituir em reforço para se avaliar desenvolvimento infantil, “(...) embora o próprio documento defenda o acompanhamento, a observação e o registro como encaminhamentos avaliativos para a faixa etária.” (LOUZADA, 2020, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nosso ver, a existência de uma Base se constitui em um grande retrocesso para a educação nacional em toda a educação básica, embora se apresente justamente como o contrário, como a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino público oferecido à população ao pretender garantir “conteúdos mínimos” ensinados nacionalmente. Este cenário consolida todo o “contexto de influência” descrito até aqui, levando em conta que pode provocar, no “contexto da prática” afunilamento curricular e empobrecimento das práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente nas escolas públicas, uma vez que o/a professor/a poderá valorizar aspectos da língua portuguesa e matemática em detrimento de um processo formativo mais amplo, já que o objetivo se torna, pura e simplesmente, obter bom desempenho nas avaliações externas em larga escala. Tal situação se agudiza com mecanismos de responsabilização forte (BONAMINO; SOUSA, 2012), com atribuição de bonificação salarial e exposição pública dos resultados obtidos. De acordo com Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389)

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389)

Deve considerar, ainda, que este cenário se torna “um prato cheio” para a manutenção das parcerias público privadas, a partir da compra de pacotes pedagógicos compostos por formação continuada para docentes e materiais pedagógicos altamente prescritivos por inúmeras redes públicas de ensino no país, onde existe pouco espaço para a reflexão docente no exercício de sua docência. Parte-se do princípio de que o professor não sabe ensinar e é necessário “fazer mais gastando o mínimo o possível”, uma vez que o investimento em processos de formação continuada em serviço costumam ser mais caros do que a compra de materiais pedagógicos, além do fato de que, muito provavelmente, o retorno desse investimento será feito a longo prazo.

Tratando especificamente na educação infantil, o risco ainda é maior. Iniciativas como a aplicação dos questionários ASQ-3 (SQUIRES et. al., 2009) podem retornar com força, desta vez em cenário nacional, justificando a não aprendizagem das crianças apenas por questões biológicas, ratificando a pobreza como impeditivo de que a aprendizagem aconteça, isentando o/a professor/a da qualidade de intervenção

pedagógica oferecida às crianças, além de isentar gestores municipais da qualidade do contexto educativo também oferecido a elas. Além do que a disputa de sentidos no que tange à função pedagógica da pré-escola – alfabetizar ou não no período – pode finalmente forçar o professorado a fazer uma escolha, embora exista a orientação de não antecipar conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental nesta faixa etária (BRASIL, 2010), favorecendo ainda mais a institucionalização da infância, com pouco ou nenhum espaço para a brincadeira ou para o trabalho pedagógico voltado para diferentes linguagens.

Os estudos da infância defendem uma pedagogia comprometida em conhecer as crianças e “(...) os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional (...)” (ROCHA, 2010, p. 14). As DCNEI (BRASIL, 2010) apontam que as práticas pedagógicas que estão de acordo com a proposta curricular da educação infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, não a preocupação com a alfabetização precoce. O mesmo documento faz alusão às práticas avaliativas para essa etapa, a partir da observação, o acompanhamento pedagógico e a utilização de múltiplos registros. Portanto, o contexto que provoca a entrada da educação infantil na BNCC e o viés mercadológico alimentando pelo documento contrariam a concepção de educação defendida pelos estudos da infância, os documentos oficiais do MEC anteriores à formulação da Base, assim como os pressupostos indicados pela avaliação na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BONDIOLI, A. L’AVSI e la sua “filosofia”. In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (a cura di). **AVSI – Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo**. S. Paolo: Edizioni Junior, 2008, p.13-57.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Trad. de Flávia Maria Sant’Anna. Porto Alegre, Globo, 1976.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, n. 246, seção 1, PP. 20.767-20.798, 28 dez. 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 23 nov. 2020, às 22h.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 23 nov. 2020.

- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais de educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Casa Civil, 2013a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013.** Incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Casa Civil, 2013b. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p. Acesso em: <http://primeirainfancia.org.br/contribuicoes-para-a-politica-nacional-a-avaliacao-em-educacao-infantil-a-partir-da-avaliacao-de-contexto/>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 369, de 05 de maio de 2016.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 mai. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 981, de 26 de agosto de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 369, de 05 de maio de 2016, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 ago. 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 jul. 2017a. Disponível: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19166880/do1-2017-07-10-portaria-n-826-de-7-de-julho-de-2017-19166666. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017b. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018.** Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019.** Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 abr. 2019a. Disponível: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- CAMPOS, M. M. et. al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p., 15-33, jan/abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002. Acesso em: 03 ago. 2020.
- CANÇADO, N. F. C. **Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão.** 2017. 131. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CASTELLI, C. M.; CÓSSIO, M. de F.; DELGADO, A. C. C. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à Educação Infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 45, p. 405-424, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4570>. Acesso em: 23 nov. 2020.

- DA ROCHA LOUZADA, V. C. (2020). A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. *Linhas Críticas*, 26, e33949. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.33949>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ESTEBAN, M. T. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 49- 59, set/fev 2001/2002.
- FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVY/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- GUBA, E; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications, 1989.
- HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- LOUZADA, V. *A Educação Infantil no contexto das avaliações externas em larga escala*. Curitiba, Appris, 2017.
- LOUZADA, V; GOMES, L. O. Educação infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.19, n. 1, p. 241-260, jan./mar.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1-260>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXW NtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- MORGAN, K. V. *Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 1039-1064, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- NEVES, V. F. A. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. Trabalho apresentado no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED*. Porto de Galinhas, out., 2012. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-na-educacao-infantil-algumas-reflexoes>. Acesso em: 13 mai. 2019.
- ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil, v. 1, Ilha de Santa Catarina, 2010.
- RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- SCRIVEN, M. *Avaliação: um guia de conceitos*. Trad. Marília Sette Câmara. 1. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- SOUSA, S. Z. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. *Interacções*, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349#:~:text=Com%20o%20prop%C3%B3sito%20de%20mapear,desta%20etapa%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O. Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jb7dGkQwkFc8SyJqZMQwkMy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista de Educação PUC – Campinas*, v. 23, n. 1, pp. 65-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/3958/2567>. Acesso em: 29 out. 2020.

VIRGÍNIA LOUZADA. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

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