

## Introdução

Este artigo propõe analisar concepções de avaliação presentes em políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil a partir da década de 1990. Para isso consideramos os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI de 1999, de 2009 e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017). Partimos do pressuposto de que é necessário conhecer o contexto político de cada época, pois os documentos produzidos resultam de articulações nacionais e internacionais, e de disputas políticas.

A década de 1990 foi marcada por muitas decisões no campo educacional, especialmente com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Dentre as diversas determinações estabelecidas, estava o subsídio aos custos dos países que aderissem às decisões pautadas no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. De acordo com o artigo nº 8 do documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>1</sup>:

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional (JOMTIEN, 1990, p.10).

Nesse encontro, diversos países assumiram compromissos com vistas ao fim do analfabetismo e suprimento das necessidades básicas de crianças, jovens e adultos. As ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO tiveram destaque nesse compromisso, uma vez que promoveram um amplo processo de avaliação dos avanços alcançados, buscando a educação para todos (UNESCO, CONSED, 2001).

O Brasil esteve presente nestas negociações e, é possível, identificar ações em direção ao cumprimento dos acordos assumidos na Conferência Mundial de Educação, principalmente a promulgação da lei nº 9394/96, a qual instituiu a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) para a Educação Brasileira. Essa LDB reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Posterior a essa lei, outras tantas ações ocorreram no cenário político do país, configuradas na emissão de pareceres, de resoluções e de leis, normatizando a Educação Básica. Em 1998 foi expedido o parecer nº 22/98, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, e a resolução nº 02/98, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em 1999 foi instituído o parecer nº 02/99 que trata do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Observamos que, em 1998 e 1999, foram traçadas as diretrizes para as duas primeiras etapas da Educação Básica, conforme disposto na LDB de 1996.

Notamos na década de 1990, mais pontualmente no ano de 1996 com a LDBEN, promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, uma conjuntura política que começa a ser difundida no país visando a recuperação de economia. Contudo, ao que tudo indica, esse governo “[...] aparece camuflado com a bandeira da ‘modernização’ e da ‘globalização’, afinal, FHC ‘trabalha para colocar o Brasil no primeiro mundo’, afirmam os partidários do presidente, endossando as autoritárias e desastrosas medidas adotadas em nome da ‘modernização’ [...]” (ARCE, 2001, p. 255).

O documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001), resultado do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado 10 anos após o evento ocorrido em 1990 na Tailândia, indica a globalização como uma oportunidade e um desafio. Contudo, é preciso estar atento aos riscos e abismos que podem ser aprofundados em consequência de um mundo globalizado, considerando que:

Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades, numa economia global cada vez mais

1 <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

baseada no conhecimento, está diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próxima (DAKAR, 2001, p. 17).

A globalização pode ser compreendida como um conjunto de mudanças em que a competição global, as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), e da Organização Mundial do Comércio (OMC) “não deixam nenhuma escolha ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 11).

Este aspecto parece-nos relevante, tendo em vista que os processos de globalização, inseridos em uma perspectiva neoliberal, atingem a sociedade como um todo e, de forma especial nas políticas educacionais. No que se refere à avaliação, por exemplo, também observamos uma tendência de imposição internacional. A Metodologia de Avaliação do Conhecimento, proposta pelo FMI/BM, oferece indicadores e dados relacionados a países do mundo todo (da Finlândia aos Estados Unidos, da Turquia à Tanzânia), e é vista como uma “ferramenta estrategicamente seletiva que põe em cena os interesses do capitalismo ocidental” (ROBERTSON e DALE, 2011, p. 43 e 44). Dentre outras formas de avaliação, sugere o Método Aberto de Coordenação, que orienta a governança em nível europeu e os indicadores PISA e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Freitas (2011, p. 79) “[...] os objetivos da educação se resumem a uma ‘matriz de referência’ para elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas”.

A partir do exposto até então, cabe perguntar: O que a Educação Infantil e a avaliação nesta etapa da Educação Básica, têm a ver com essa discussão sobre globalização? De acordo com os estudos de Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 93):

As instituições dedicadas à primeira infância ainda são entendidas como produtoras, mas são também entendidas como negócios que competem em um mercado para vender seus (s) produto (s) – por exemplo, resultados desenvolvimentais, prontidão para a escola, cuidado em um lar substituto, prevenção de delinquência posterior – para clientes ou consumidores, invariavelmente adultos, nunca crianças (que não dispõem dos meios para serem consumidores), com mais frequência os pais, mas também empregadores ou agências públicas.

Nessa perspectiva apresentada pelos referidos autores, manter a qualidade do produto é fundamental e desse modo, realizar a avaliação se faz necessário, pois é ela quem baliza se a oferta está adequada ou não ao esperado pela sociedade, ou melhor dizendo, às expectativas governamentais.

Estudos acerca das legislações educacionais desde a década de 1990, voltados para a educação indicam que, nas decisões nacionais articulam-se interesses e incentivos internacionais que impulsionam decisões nas políticas públicas brasileiras. Tendo em vista as circunstâncias em que as políticas públicas nacionais são elaboradas, é importante analisarmos os documentos oficiais, de forma a compreendermos suas articulações com o contexto internacional e de globalização. Nesse sentido, é que passamos a abordar as políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil, sendo que, neste texto, vamos nos deter nas concepções acerca da avaliação. Para isso, na primeira seção, abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (1999 e 2009). Na segunda, centraremos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), no que diz respeito à Educação Infantil.

## A Avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 1999 – 2009

Os dez anos que separam as duas versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são marcados por momentos históricos diferentes. No final da década de 1990, temos o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB- (1995-2002), que era explicitamente pautado por políticas públicas financiadas por órgãos internacionais, que além de financiar, utilizavam os mesmos princípios para orientar as políticas educacionais de outros países. Nos anos 2000, assume um governo de oposição, tendo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores – PT, como presidente, e uma agenda voltada para o Estado de Bem-Estar Social. Não podemos desconsiderar, contudo, que várias reformas políticas implementadas no governo FHC, tiveram continuidade no governo do presidente Lula.

Nesse cenário político, em 1998 foram estabelecidas pelo Parecer CEB/CNE nº 22/98 as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que “[...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (BRASIL, 1998).

Este documento, ao tratar sobre a proposta pedagógica, reitera a importância da articulação entre o cuidar e o educar no cotidiano da Educação Infantil. Consta no parecer que:

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de **educação e cuidados** (grifo nosso) a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, 1998, p. 495).

A ênfase dada, no excerto acima, à proposta desejada para a Educação Infantil fortalece o seu papel pedagógico, redimensionando a perspectiva do cuidado como parte da educação e não atrelada a uma visão higienista e assistencial, sendo, de certa forma, um marco na história da Educação Infantil no Brasil<sup>2</sup>.

Interessante notar que mesmo indicando uma concepção de criança como ser completo e indivisível, diferentes aspectos são enfatizados, como o emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social. Ora, se há uma perspectiva de integralidade, o simples fato de listar alguns aspectos desfaz a ideia de unidade, de completude citada e, nesse caso, acarretando uma contradição.

Nesse mesmo contexto em que estavam sendo formuladas as DCNEI, ocorreu um outro movimento, que resultou na formulação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O Parecer CNE/CP nº 02/1999, que trata do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) o indica como documento norteador para o trabalho nesta etapa. Ainda que no voto da relatora do Parecer conste a afirmação de que a proposta contida no RCNEI se articula com as DCNEI, é possível evidenciar uma grande desarticulação entre as duas propostas. Observamos, ainda, que esse material segue uma perspectiva de fragmentação do trabalho na Educação Infantil, uma vez que traz uma estrutura de organização por objetos de conhecimentos.

Cabe destacar que este material recebeu diversas críticas. Palhares e Martinez (2005), por exemplo, consideram que os RCNEI representaram uma ruptura em relação ao que vinha sendo proposto pela Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI. Como exemplo desta desarticulação, citamos um dos materiais que foi publicado e amplamente divulgado em âmbito nacional pelo MEC. Em 1996, foi publicado o caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, resultado de um intenso trabalho realizado por pesquisadores e especialis-

<sup>2</sup> Sobre a discussão acerca da dissociabilidade entre cuidado e educação no contexto da década de 1990, citamos ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Publicações. 1999.

tas que analisaram as práticas e propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Para Palhares e Martinez (2005) a equipe técnica até então responsável pela COEDI buscava a superação educação/assistencialismo, e nessa direção, publicou uma série de documentos com o intuito de subsidiar, entre outros aspectos, a formação das profissionais que atuavam em creches<sup>3</sup>. De acordo com Kramer (2001), esse documento representava a mais importante contribuição do MEC à Educação Infantil, porém: “[...] o documento oficial passou a ser o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação” (KRAMER, 2001, p. 5).

O Parecer nº 2/99, ao apresentar os RCNEI, salienta que o material “não é mandatório” e acrescenta que ele “não dispensa a necessidade de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999a, p. 1). Contudo, a grande propagação do RCNEI pelo governo federal, acabou dando pouca visibilidade às orientações que constavam nas DCNEI publicadas na mesma época. Ao analisar esse contexto, Arce (2001, p. 258) considera uma manobra do governo, destacando que:

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois 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.

O impacto dos RCNEI, deve-se de certa forma, ao grande investimento na publicação e distribuição deste material para as escolas, possibilitando amplo acesso pelas professoras<sup>4</sup> da Educação Infantil. Isso evidencia “[...] o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições” (KUHLMANN JR, 2005, p. 52).

Da mesma forma, Arce (2001) considera que o governo é centralizador das decisões e estabelece um sistema nacional de avaliação, currículo e formação de professoras, cabendo a ele dar ênfase às políticas que favoreçam seus interesses.

Neste caso, entendemos que as orientações dos RCNEI se alinham às políticas neoliberais tendo como base uma perspectiva de Educação Infantil com atividades preparatórias a fim de obter sucesso nas aprendizagens correspondentes ao Ensino Fundamental. Na lógica neoliberal, a formação escolar é fundamental à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, e a Educação Infantil contribuiria para esta formação.

Esse é um dos aspectos que vai na direção contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1998, uma vez que o parecer destas DCNEI destaca a preocupação de não seguir com tendências polêmicas como a preparação para a etapa seguinte. A visão desenvolvimentista pautada em aptidões e habilidades ganha força no RCNEI sendo alvo de crítica no parecer que institui as DCNEI. De acordo com o documento:

a) ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo

3 O MEC realizou uma série de discussões, que resultaram na publicação dos seguintes documentos: BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, 1994; BRASIL. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, 1994a; BRASIL. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, 1995; BRASIL. Propostas pedagógicas e currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, 1996.

4 Justificamos que será utilizado professora no feminino, uma vez que são as mulheres que predominam nesta profissão na Educação Infantil.

de “socialização” e especialização de aptidões em “hábitos e habilidades psicomotoras”, principalmente;

b) ênfase numa visão de treinamento, mais “escolarizada” de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial (BRASIL,1998, p. 495).

Na letra ‘a’ do excerto acima, fica claro a ênfase em uma perspectiva psicologizante e reduzida do desenvolvimento da criança, em que a socialização tem um papel voltado para a experiência. Em relação à psicologia do desenvolvimento, Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 137) indicam que essa vertente apresenta um modelo que “descreve o desenvolvimento como unitário, independente da cultura, da classe, do gênero ou da história”. Mesmo sendo criticada no início dos anos dois mil, essa vertente está retornando com força devido à ascensão de um governo neoliberal, após o *impeachment* da presidenta Dilma em 2016<sup>5</sup>.

No que diz respeito à socialização, também indicada na letra ‘a’ da citação anterior, Sarmiento (2003) coloca que se trata “[...] de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes” (SARMIENTO, 2003, p. 59). Da mesma forma, Corsaro (2011) apresenta uma crítica à sociologia tradicional que propõe dois modelos para o processo de socialização: um determinista com duas abordagens, a funcionalista e a reprodutivista; e outro construtivista. Contrapondo esses modelos da sociologia tradicional, o referido autor propõe um modelo de reprodução interpretativa, o qual considera que a socialização “[...] é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31). A base dessa perspectiva é reconhecer a “importância da atividade coletiva e conjunta” (CORSARO, 2011, p. 31).

Retomando a letra ‘b’ do Parecer CNE/CP nº 22/98, é possível identificar um destaque para o aspecto compensatório, ou seja, a Educação Infantil deve prover para as crianças aquilo que lhes falta para terem sucesso no Ensino Fundamental. Uma crítica sobre esse aspecto é posta no próprio Parecer nº CNE/CP 22/98 (BRASIL, 1998, p. 496), ao indicar que “um dos grandes equívocos em relação à Educação Infantil em nosso país é o de que seu alvo prioritário são as crianças de famílias de baixa renda, e, conseqüentemente, a natureza de suas propostas deve ser compensatória de supostas carências culturais”.

Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 65) ressaltam que há diferentes visões sobre a criança e uma delas refere-se à criança como “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura”. Nessa perspectiva, a instituição de atendimento à criança é responsável por equipá-la, prepará-la com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados “[...] tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório”.

Considerando o contexto da época, percebemos que esta visão de falta está atrelada às políticas públicas educacionais do país, pautadas pelos padrões de desenvolvimento econômico externo. Na década de 1990, os órgãos internacionais, Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI condicionavam os empréstimos para as políticas educacionais no país, inclusive, às políticas para a Educação Infantil. De acordo com Lucas (2008, p. 53), “O BM, dentre as organizações internacionais, foi a que mais promoveu programas de Educação Infantil no mundo desde a década de 1990”. Com relação à pré-escola, a política de ação do BM “[...] apoia-se no modelo formal de educação pré-escolar e está diretamente ligada ao ensino fundamental, pois concebe esta etapa como uma prolongação antecipada da escolarização, com o objetivo de prevenir o fracasso escolar e, conseqüentemente, economizar recursos” (LUCAS, 2008, p. 54).

O próprio parecer sobre as diretrizes explicita essa perspectiva ao colocar que:

5 A Política Nacional de Alfabetização, lançada em 2019 pelo governo federal, apresenta uma perspectiva pautada na neurociência e na psicologia como base em evidências científicas para sustentar uma proposta voltada ao desenvolvimento de competências considerada necessárias para a alfabetização e devem ser trabalhadas desde a pré-escola.

**Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.** – grifo original - (BRASIL, 1998, p. 481).

Cabe questionar: e a avaliação? Qual o propósito da avaliação na Educação Infantil, considerando a perspectiva de investimento social abordada no parecer? No campo da avaliação, as DCNEI (1998) reforçam o caráter de acompanhamento e registro das etapas atingidas no cuidado e educação para as crianças sem foco em promoção, previsto inclusive no artigo nº 31 da LDBEN (1996). Dentre os diversos parágrafos que tratam sobre a avaliação, destacamos o seguinte:

[...] é através da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças (BRASIL, 1998, p. 481).

A avaliação é realizada fundamentalmente pela professora, entendida como diagnóstica e balizadora de seu trabalho. Ou ainda, como instrumento de controle de qualidade à medida que “A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias” (BRASIL, 1998, p. 498).

Entendemos que a questão da qualidade não pode passar despercebida neste cenário. Conforme ressaltam Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 126) “O ‘discurso da qualidade’ nos oferece confiança e tranquilização, transmitindo a perspectiva de que uma certa pontuação ou o simples uso da palavra ‘qualidade’ significaria que algo merece confiança, que é realmente bom” (grifo original). Contudo, é importante problematizarmos que qualidade não é um conceito único, a definição do que é qualidade depende de outros fatores, o que é qualidade para um grupo de pessoas, em um determinado contexto, pode não ser para outro<sup>6</sup>. Sobre isso, Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 128) colocam que “a qualidade é apresentada como uma verdade universal, isenta de valor e cultura, além de aplicável, de maneira igual, em qualquer lugar no campo em consideração: em suma, a qualidade é um conceito descontextualizado”.

Nesta perspectiva, os registros ganham força pois são a materialidade de que a qualidade de está sendo perseguida e até mesmo alcançada. E, para que esse processo tenha legalidade, é necessário fiscalização e controle de órgãos competentes para legitimar o processo. Assim, “o trabalho dos Conselhos deve ser o de diagnosticar situações, criar condições de melhoria e supervisionar a qualidade da ação dos que educam e cuidam das crianças em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 498).

As novas DCNEI instituídas pela Resolução nº 05/2009, são uma revisão das DCNEI fixadas em 1999, (Resolução nº 01/1999). Na apresentação deste documento, é reiterado que a Educação Infantil foi reconhecida na LDBEN como dever do Estado e primeira etapa da Educação Básica. Com isto, diversos estudos e discussões teóricas sobre a educação de crianças pequenas vem sendo propostos a fim de repensar as concepções que permeiam e embasam esta etapa da educação, como o conceito de criança, infância, currículo, entre outros.

Estas discussões têm como foco principal a orientação do trabalho das professoras junto às crianças. Assim, a Resolução nº 05/2009, vem fixar as diretrizes presentes neste docu-

<sup>6</sup> Sobre esse tema veja também o artigo: MACHADO, Carlos R. S. e NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A qualidade na educação infantil na cidade de Rio Grande: o conceito na realidade em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e COLL, Ana Cristina Delgado. A infância no Ensino Fundamental de 9 ano. Penso Editora, São Paulo, 2012.

mento, que consistem na reunião de preceitos, embasamentos e práticas determinados pela CEB/CNE que visam “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009).

Os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI de 2009, são as interações e brincadeiras. Isso significa considerar que o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação são estruturados tendo como foco as ações das crianças. A ênfase em cuidar e educar, destacado nas primeiras diretrizes, coloca, de certa forma, o foco na professora, isto é, aquilo que ela entende como necessário para a criança é que norteia a prática. Poderíamos afirmar que nas diretrizes de 1999, a proposta era estruturada para a criança e nas de 2009, a organização se dá a partir delas.

Nas DCNEI de 2009, a avaliação também aparece dentro da proposta de organização curricular, sendo definida como uma forma de acompanhar tanto a professora e sua prática, quanto a criança. Isto, sob uma perspectiva integral, sem fragmentar o processo avaliativo em áreas do conhecimento como estrutura. Segundo consta no documento, a avaliação não se configura como mecanismo seletivo que promove, classifica ou retém, sendo que o processo avaliativo deve se constituir pela:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 29).

Do trecho acima, destacamos três aspectos articulados: a observação, o registro e a documentação; todos esses, tendo como base as diferentes situações que envolvem as interações e as brincadeiras. Nessa perspectiva, professoras e crianças envolvem-se em todo o processo, de modo que a criança é concebida como protagonista, capaz de analisar, refletir e avaliar. Para Cohn (2005), a criança é atuante no grupo em que convive e tem um papel ativo nas relações sociais em que se engaja, sendo assim, “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Nessa mesma direção, Prout (2010), destaca que atualmente há o reconhecimento da interdependência mútua entre as crianças e os adultos.

Outro aspecto a ser pontuado no processo avaliativo é a continuidade e a necessidade de pensar em estratégias que ajudem as crianças nos momentos de transição a fim de que não haja ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nas diretrizes de 1999, a avaliação é posta como não promoção da criança de uma etapa para outra, o mesmo segue nas novas diretrizes de 2009, todavia a expressão utilizada é de não retenção. Embora haja a compreensão de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em ambas as

diretrizes, explicitar que a avaliação não visa a promoção das crianças, implica em desconstruir a perspectiva de treino, testagem e classificação que havia anteriormente.

Cabe colocar, a título de exemplo, a situação vivenciada, em 1976, por uma das autoras deste quando frequentava o Jardim da Infância em uma escola estadual<sup>7</sup>. Na época, as crianças realizavam testes<sup>8</sup> em uma sala de aula diferente da frequentada, sendo que os mesmos eram aplicados por outra professora. O propósito desses testes era verificar se as crianças estavam aptas a irem para a primeira série e também agrupar as crianças conforme o resultado, a fim de formar turmas mais homogêneas<sup>9</sup>.

Entretanto, a avaliação realizada na educação escolar, e também na Educação Infantil, muitas vezes, condiz com a visão pedagógica da docente e da instituição que a propõe (HADJI, 2001), traduzindo (de forma consciente ou não) os conceitos de educação, criança, infância e aprendizagem que a escola e a professora concebem. A avaliação engloba as concepções e práticas construídas pelas trajetórias e pela formação das professoras, envolvendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (linguagens, habilidades) e articulando todos esses fatores ao planejamento da professora (organização da rotina, espaço, tempo, propostas etc.).

A partir do que colocamos até então, passamos a tratar sobre Base Nacional Comum Curricular- BNCC, instituída pela Resolução nº 2 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação.

## A avaliação na BNCC - etapa da Educação Infantil

Nesta seção, analisaremos como a avaliação é abordada na etapa da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular. Porém, antes de aprofundar especificamente este tema, que é o foco central do artigo, faremos uma breve contextualização acerca do processo de construção e implementação da BNCC.

A necessidade de uma base comum para o currículo da Educação Básica vem sendo anunciada em diferentes documentos desde a Constituição de 1988, porém, geralmente fazendo referência ao Ensino Fundamental e ao Médio. No que diz respeito à Educação Infantil, a necessidade de construção de uma base comum para o currículo só é enfatizada na legislação brasileira no ano de 2013. Essa sinalização é feita na lei nº 12.796 de 04/04/2013. Conforme destaca Mota (2019), uma das condições que possibilita essa demanda é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Tendo em vista esta mudança na faixa etária para a obrigatoriedade de frequência à escola passa a ser necessária a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta finalidade, foi aprovada a lei nº 12.796 de 04/04/2013, que altera alguns dos artigos da LDB. O Artigo 26 desta lei fica assim definido:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A partir do que dispõem as leis anteriores, em março de 2015 o Ministério da Educação instituiu um comitê assessor com o objetivo de propor uma Base Nacional Comum Curricular. Neste contexto de demanda por uma base nacional, mas também, de críticas, problematiza-

7 A escola estadual Instituto de Educação Assis Brasil ofertava além do 1º e 2º grau, turmas de Jardim da Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade.

8 Trata-se de testes inspirados nas publicações de Lourenço Filho, os "Testes ABC" que tinha a intenção de verificar a maturidade da criança para a alfabetização.

9 Sobre esse aspecto ver a tese de MACHADO, Michele Varotto. A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi- Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971) / Michele Varotto Machado. -- São Carlos: UFSCar, 2015.



ções e oposição à BNCC, em setembro de 2015, este grupo disponibilizou uma primeira versão do documento para discussão e consulta pública. Inúmeros pareceres com sugestões ao texto foram enviados por universidades, entidades, bem como, por diferentes instâncias da sociedade brasileira. Após este processo de discussão, a comissão apresentou a segunda versão do documento, em abril de 2016, de forma que fossem agregadas novas sugestões. Cabe salientar que o grupo de especialistas que elaborou a primeira e a segunda versões da BNCC para a etapa da Educação Infantil, teve como intuito que o documento estivesse articulado e contemplasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estão em vigor desde 2009.

Ainda em 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, houve um processo de descontinuidade no que diz respeito à metodologia e às concepções presentes no documento. Os especialistas contratados pelo MEC foram desvinculados do processo, sendo que os interlocutores passaram a ser representantes ligados a fundações empresariais, e de instituições privadas. Em abril de 2017 foi apresentada a terceira versão da BNCC, não sendo oportunizado um amplo debate, conforme havia sido estabelecido nas versões anteriores, sendo que ao final do mesmo ano, a última versão, que não foi publicizada, foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação para aprovação. E assim, em dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Se antes da elaboração e aprovação da BNCC, a necessidade de uma base comum para a construção do currículo para a Educação Infantil nas diferentes regiões brasileiras não era consenso na área, após a sua aprovação, o dissenso tornou-se ainda maior. Conforme aponta Correa (2019, p. 84):

Se desde o início havia razões para se questionar a validade de uma BNCC em um país tão extenso, diversificado e desigual quanto o nosso, considerando-se inclusive o respeito ao princípio constitucional que determina a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, a versão homologada em 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017, ainda que consideremos as diferenças quanto ao que se definiu para o ensino fundamental e para a EI, levou-nos a aprofundar os questionamentos sobre sua pertinência como instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Diante deste processo de construção, e do texto que foi aprovado para a Educação Infantil, intensificaram-se as análises e as críticas frente à pertinência da BNCC para esta etapa. Dentre elas, podemos destacar: a supressão de referenciais importantes para a Educação Infantil; a pequena ou praticamente nenhuma articulação com as DCNEI; a ênfase nas competências e habilidades apontando para a fragmentação dos conhecimentos e um currículo mínimo, em detrimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência; a pequena visibilidade às especificidades dos bebês ao longo do documento; à desconsideração dos diferentes contextos, às diferentes culturas e infâncias presentes em todo o território nacional<sup>10</sup>. Esses são apenas alguns dos aspectos levantados e que precisam constantemente ser problematizados frente a este documento que não oportunizou, em sua versão final, a interlocução com os diferentes segmentos relacionados à Educação Infantil. São aspectos relevantes, porém, neste artigo, vamos nos deter em apenas um deles que, em nosso entendimento, vem afetando de forma significativa as concepções que o campo vem construindo para esta etapa da Educação Básica, a saber: a concepção expressa acerca da avaliação.

Ao analisarmos a BNCC, referente à etapa da Educação Infantil, tendo como foco a avaliação, destacamos dois pontos: a proposição de uma base comum para todo o território nacional e as competências e habilidades como foco central do documento. São dois aspectos que se articulam e que se complementam, mas para um maior detalhamento optamos por

<sup>10</sup> Essas críticas e problematizações são evidenciadas em diferentes trabalhos como em ABRAMOVICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016; CORREA, 2019; MOTA, 2019; SOUZA, MORO e COUTINHO, 2019, entre outros.

abordá-los separadamente. Nosso argumento central é que estes aspectos apontam para uma determinada perspectiva de avaliação na Educação Infantil, que está imbricada com a racionalidade neoliberal, intensificando o que já havíamos observado na seção anterior ao abordar a avaliação nas DCNEI e RCNEI.

Desde o início do processo de elaboração da BNCC, ainda em sua primeira versão, um grupo de especialistas do campo da educação questionava a necessidade de uma base e, de forma especial, as implicações de uma base nacional comum para um país tão extenso e com imensa diversidade cultural como o Brasil. A partir do momento em que temos um documento que apresenta o que é base em termos de conhecimentos para todo o território nacional, estamos instituindo um currículo mínimo, que passa a ser comum a todos, independente da região. E aqui, consideramos importante mostrar, ainda que brevemente, como este movimento de implementação de uma base que é nacional e comum para todo o território, se articula com uma determinada concepção de avaliação.

Ainda que no texto da BNCC, aprovada em 2017, em alguns momentos tenha sido afirmado que este documento não se constitui como um currículo mínimo e que deve considerar as especificidades das escolas e dos estudantes, acaba prevalecendo a ideia de necessidade de estabelecimento de parâmetros comuns de aprendizagem para todas as crianças e jovens que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No capítulo introdutório, a BNCC é definida como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens e, mais adiante, para complementar o objetivo deste documento, encontramos a seguinte afirmação: “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 08). Este patamar comum é estabelecido pelas competências gerais e, ainda, pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento detalhados para cada etapa da Educação Básica.

No caso da Educação Infantil, este detalhamento é ainda mais refinado, tendo em vista que são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pontuais para as crianças de 0 a 1 ano e seis meses; as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Esta proposição acaba dando grande visibilidade para a unificação de aprendizagens que passam a ser essenciais para todas as crianças, desde o seu nascimento, em todas as regiões do Brasil. Ao analisarem os significados e forças políticas, sociais e econômicas implicados na proposição da BNCC, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 48-49) afirmam que:

A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertence a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal.

A partir desta ideia, estas autoras argumentam que ao compactuarmos com o suposto consenso da aceitação de uma base comum nacional para a Educação Infantil, há uma perda significativa para aqueles e aquelas que tomam a diferença como mote para o pedagógico, para o educativo. Isso, porque o comum e o universal impõem um conteúdo que é homogêneo. Ao mesmo tempo, ao elencar objetivos de aprendizagem mínimos ou essenciais, a BNCC cria um movimento que sinaliza que determinados aspectos passam a ser imprescindíveis em detrimento de outros. A partir disso, e nesse processo de homogeneização do que passa a ser essencial, se exclui a diferença.

E é aí que percebemos o quanto esta ênfase no comum, que é nacional, que elege objetivos de aprendizagens que são homogêneos, se articula com os processos de controle e ava-

liação externa. Isso fica ainda mais evidente, quando olhamos o item Perguntas Frequentes<sup>11</sup>, que consta na página virtual da BNCC, do Ministério da Educação. Na pergunta, *Avaliações nacionais sofrerão mudanças?* encontramos a seguinte resposta:

As avaliações nacionais serão também alinhadas à Base no futuro, respeitando o tempo de implementação e adaptação das redes. As matrizes de avaliação da prova Brasil/Saeb e Enem serão revistas de acordo com a BNCC e envolverão os gestores municipais e estaduais e instituições de ensino e pesquisa na sua elaboração. A implantação das novas avaliações seguirá cronograma negociado com as redes de ensino.

Como podemos observar, o alinhamento da BNCC com as avaliações externas é evidente. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, as competências apresentadas na BNCC constituirão o parâmetro para a elaboração das avaliações externas já existentes no Brasil. No caso da Educação Infantil, as proposições da BNCC, a partir do que apontamos até aqui, criam formas de regulação do currículo e do trabalho docente que também estão pautadas na avaliação. Nessa perspectiva, a BNCC possibilita a criação de sentidos para os processos educativos das crianças desde bebês na Educação Infantil, que estão articulados com o neoliberalismo, em uma vertente conservadora. Tais sentidos, poderão reativar os processos de avaliação externa na Educação Infantil, tão problematizados e resistidos no campo.

O segundo aspecto, que tem relação com o que foi abordado nos parágrafos anteriores, diz respeito à ênfase nas competências e nas habilidades. Já, na seção introdutória da BNCC, a centralidade nas competências e habilidades é explicitada. Apresentamos a seguir, dois trechos desta parte introdutória que mostra essa centralidade: “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 08). Na sequência, o documento expressa que competência é definida “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, 2017, p. 08). Logo após, são apresentadas as 10 competências gerais da Educação Básica. Como podemos perceber, a noção de competências atravessa o documento em todas as etapas educacionais.

No caso específico da etapa da Educação Infantil, ainda que o documento afirme a necessidade do currículo atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresente os direitos de aprendizagem e proponha a organização curricular por meio de campos de experiência, a centralidade no currículo por competências e por habilidades acaba ganhando maior visibilidade. Conforme indica Mota (2019), ainda que a BNCC apresente os campos de experiência, tendo em vista que o conceito não é devidamente aprofundado, seu sentido torna-se esvaziado. A seção que apresenta os campos de experiência, reserva apenas dois parágrafos para explicitar a compreensão desta expressão. Todavia, nas versões anteriores, esse conceito ocupava um espaço maior. Não podemos interpretar tal supressão apenas como meros ajustes de redação final, o que nos leva a questionar: Qual o papel dos campos de experiência na BNCC, tendo em vista a pequena visibilidade e o pequeno aprofundamento que assume no documento?

No intuito de fortalecer a argumentação que estamos apresentando, cabe mencionar, que na seção seguinte da Base são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Ali fica explícita a vinculação dos objetivos com as competências e as habilidades, conforme fragmento a seguir:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto

11 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 nov. 2010.

vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. – Grifo original (BRASIL, 2017, p. 42)

Na sequência desta seção do documento, a partir da página 43 são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de faixa etária, por campo de experiência. Essa parte da BNCC apresenta um detalhamento que é feito por quadros, sendo que a cada objetivo de aprendizagem corresponde um código específico. Observamos que estes códigos têm aparecido em materiais diversos, como por exemplo, alguns livros didáticos de consulta para as professoras da Educação Infantil<sup>12</sup>. Ou seja, o maior investimento tem sido feito na direção da descrição e apresentação dos objetivos de aprendizagem.

As nossas reflexões indicam o quanto as atuais políticas educacionais, e no caso específico da BNCC, configuram-se como estratégias potentes para a formação de determinados indivíduos, articuladas com uma determinada lógica: a neoliberal, em uma vertente conservadora. Por meio de formas bem particulares de pensar e compreender as crianças, os processos de cuidado e educação, bem como a aprendizagem, vamos percebendo que as concepções que vem sendo impostas para o campo da Educação Infantil estão fortemente articuladas com o desenvolvimento de competências e habilidades de forma homogênea e padronizada. Sobre essa relação entre o que é proposto na BNCC para a Educação Infantil e a racionalidade neoliberal, Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 100) ressaltam que:

Nessa perspectiva, é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento está alinhada às orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e a crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhador do futuro.

Com essa nada sutil relação com o neoliberalismo, a BNCC, encaminha para a organização de propostas curriculares que priorizam de forma homogênea, determinadas competências que passam a ser essenciais para o desenvolvimento das crianças desde bebês. No caso da Educação Infantil, para esse alinhamento com os novos contornos que o neoliberalismo vem assumindo nos últimos anos, é preciso deixar de fora a diferença, os diversos contextos urbanos e rurais e as especificidades de cada criança das inúmeras escolas brasileiras. Para assegurar a formação deste capital humano desde a infância, passam a ser necessários mecanismos de controle e regulação que estão vinculados aos processos de avaliação.

Sobre esse aspecto, destacamos as sínteses das aprendizagens esperadas para cada campo de experiência, apresentadas na seção que aborda a transição da Educação Infantil para os anos iniciais deste documento. Os aspectos relativos à transição são lateralmente abordados, porque a ênfase, mais uma vez, recai nos objetivos de aprendizagem, nas competências e nas habilidades, conforme veremos a seguir:

considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens**

12 Dentre elas, podemos citar duas obras selecionadas no Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD -2019, para a Educação Infantil: DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRO, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia. *Aprender com a criança: experiência e conhecimento*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018; WEBSTER, maria Helena; FUKUDA, Joyce Eiko; ALMEIDA, Lucila. *Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de Educação Infantil*. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. – Grifo original (BRASIL, 2017, p. 51)

Ainda que esteja escrito que a síntese das aprendizagens não é condição para o acesso ao Ensino Fundamental, o fato de serem consideradas balizadoras e indicativas dos objetivos que devem ser trabalhados em toda etapa da Educação Infantil, pode ser concebida como pré-requisito para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, principalmente quando a Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019, indica a pré-escola como *lócus* privilegiado de práticas preparatórias para a alfabetização, alinhada ao contexto da BNCC. A partir desta perspectiva, que, de forma bastante atrelada à racionalidade neoliberal, o investimento de competências e habilidades na Educação Infantil “configura-se como componente que está conectado com uma avaliação daquilo que tem maior valor para o mercado e que, por isso, precisa ser alvo de investimentos. Portanto, é assim que os investimentos devem iniciar cedo, desde a infância (MOTA, 2019, p. 04).

Podemos dizer, então, que há na BNCC, a prevalência da perspectiva de preparação para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, também, a presença de indicativos de avaliação que estão centrados na criança, tendo em vista que há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são considerados essenciais para cada faixa de idade e uma síntese de aprendizagens que é considerada balizadora para ser trabalhada em toda a Educação Infantil. De forma unificada, e homogeneizada, todas as crianças de todas as regiões e contextos brasileiros precisam alcançar o que é prioritário na BNCC. E isso nos parece um grande retrocesso para a Educação Infantil, pois como aponta Correa (2019), sem a garantia de um modelo de avaliação nacional que considere as condições de oferta, que não está centrada na avaliação da criança desde seu nascimento, a BNCC pode ser interpretada de forma a transformar os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência, em “tarefas escolares”, o que reforçaria o processo de colonização da Educação Infantil pelo Ensino Fundamental<sup>13</sup>.

A partir do que analisamos até o presente momento, podemos dizer que temos uma BNCC para a Educação Infantil, que se configura como um currículo único, para todas as regiões e contextos urbanos e rurais brasileiros, com objetivos de aprendizagem para cada grupo de idade e uma síntese de aprendizagens esperadas para cada campo de experiência ao final da Educação Infantil. Esse direcionamento abre portas para uma perspectiva de avaliação em larga escala na Educação Infantil, baseada no controle do desenvolvimento das crianças e da docência, com uma forte conexão com o neoliberalismo.

## Considerações Finais

Neste texto tratamos sobre as concepções de avaliação presentes em políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil desde a 1990, a partir dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI de 1999, de 2009 e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017). Consideramos ainda, o contexto político de cada época, uma vez que entendemos que os documentos produzidos resultam de articulações nacionais e internacionais, e de disputas políticas.

A análise dos materiais emitidos pelo governo brasileiro, indica que as decisões tomadas tanto na década de noventa como nos anos dois mil, estão em consonância, ainda que de formas diferentes, com o contexto mundial, especialmente com organismos internacionais e grupos empresariais. Sugerimos, portanto, que a perspectiva de avaliação na Educação Infantil,

<sup>13</sup> Sobre a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental sugerimos ver, entre outros, MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? IN: Cadernos de Pesquisa v.41 n.142 jan./abr. 2011. p. 142-159.

foi assumindo concepções diferentes, de acordo com o contexto político, sendo que na BNCC, visa o desenvolvimento de competências, habilidades tendo em vista o desempenho e o preparo para o mercado de trabalho.

A proposta de um currículo comum para todo o país sugerida pela BNCC, pressupõe que as diferenças inerentes aos diversos contextos urbanos e rurais bem como as especificidades de cada criança das escolas de cada região, são desconsideradas. E, para assegurar a formação deste capital humano desde a infância, passam a ser necessários mecanismos de controle e regulação que estão vinculados aos processos de avaliação.

Por fim, gostaríamos de reafirmar a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre as políticas para Educação Infantil, que tomem não só a avaliação, mas a concepção de infância, formação de professores, currículo como objeto de estudo, pois, ao que tudo indica, estamos indo de modo avassalador ao encontro de propostas que desmontam direitos arduamente conquistados para as crianças que frequentam a Educação Infantil no Brasil.

## Referências

ABRAMOVICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. IN: **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. 2001. Revista Educação e Sociedade. vol. 22, nº 74, Campinas, 2001.

BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, Revista Eletrônica, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 14 jul. 2010.

BALL, S. In: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade** (online), Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf)

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 22/12/2017.

BRASIL. **Lei n.12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pra dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove**

**anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro:** anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...],2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 17/12/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 1999. **Parecer CEB 02/99.** Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 1998a. **Parecer CEB 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Infantil.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 1998b. **Parecer CEB 20/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 1998c. **Parecer CEB 22/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 02/12/1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ensino Fundamental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 abril de 1998.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.  
BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: uma introdução.** In: BURBULES, N.

C. e TORRES, C. A. (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. Et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREA, B. C. **De que Base a Educação Infantil necessita?** IN: SILVA, F. C. T. e XAVIER, F. C. (orgs.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019. p. 79-88.

CORREA, B. C. À Base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. IN: CÁSSIO, Fernando e CATELLI Jr., Roberto (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b. p. 95-107.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALE, R. **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.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Acessado em 20 out. 2020. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

KUHLMANN JR, M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPED, 2001. p. 1-22. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>.

LUCAS, M.A.O.F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

MOTA, M.R.A. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. IN: **Anais da 39a. Reunião Anual da ANPED**. Niterói: RJ, 2019.

MOSS, P. **What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?**. Research in Comparative and International Education, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. Disponível em: [www.worlds.co.uk/RCIE](http://www.worlds.co.uk/RCIE). Acesso em: 02 mai. 2010.

P. M. S.; MARTINEZ, C. M. S. **A educação infantil: uma questão para o debate**. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-18.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. **O banco mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica**. In.: APPLE, Michael W. Apple; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Educação crítica: análise internacional. Tradução: vinícius Figueira, revisão técnica: Luís Armando Gandin – Porto Alegre: Artmed, 2011.



SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul/dez. 2003.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil existe e insiste. IN: SILVA, F.C.T. e XAVIER, F.; Constantina (orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. p. 89-106.

UNESCO - ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais).

UNESCO - ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. (CONSED), **Ação Educativa. Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

Recebido em 15 de dezembro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.