
**POLÍTICAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE APRENDIZAGEM PRECOCE**

Me. Fernanda Hübner de Lima  0000-0002-8170-8814

Dra. Simone Sandri  0000-0002-4602-3027

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: O objetivo desse texto é analisar a relação entre políticas curriculares e avaliação para a educação infantil, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular e da noção de aprendizagem precoce defendida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A pesquisa de abordagem qualitativa, contou com análise documental e bibliográfica. Os principais resultados indicam a aproximação da BNCC das orientações internacionais de padronização curricular com a intenção de ajustar os currículos escolares às avaliações em larga escala. Essa tendência também é identificada para a Educação Infantil, sendo que nas orientações da OCDE, é apresentada a partir da noção de aprendizagem precoce expressa no Baby PISA.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala; Currículo; Baby PISA.

**CURRICULAR AND ASSESSMENT POLICIES FOR EARLY EDUCATION:
CONSIDERATIONS ON THE OECD NOTION OF EARLY LEARNING**

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze the relationship between curricular policies and assessment for early childhood education, based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the notion of early learning defended by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The qualitative research approach included documentary and bibliographic analysis. The main results indicate that BNCC is approaching international curriculum standardization guidelines with the intention of adjusting school curricula to large-scale assessments. This trend is also identified for early childhood education, and in the OECD guidelines, it is presented based on the notion of early learning expressed in Baby PISA.

KEYWORDS: Large-scale assessment; Curriculum; Baby PISA.



1 APRESENTAÇÃO

O trabalho possui como objetivo analisar a relação entre políticas curriculares e de avaliação para a Educação Infantil, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da noção de aprendizagem precoce, defendida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹.

No Brasil, em determinados momentos históricos, o atendimento às crianças, hoje em idade escolar para frequentar a Educação Infantil, possuía um caráter higienista e/ou assistencialista, vinculado aos serviços de saúde. Era um atendimento ofertado, geralmente, de maneira informal e por mulheres e/ou em instituições religiosas, em locais inapropriados, possuindo como foco crianças filhas de trabalhadores (Santos, 2020; Marques; Pegoraro; Silva, 2019).

Em 1998, a Constituição Federal e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394/96, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A partir dessas Leis, como parte da estruturação da Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CEB/CNE Nº 1/99, de 7 de abril de 1999. Após dez anos de vigência dessas normativas curriculares, foram homologadas novas DCNEI por meio da Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser referência para os currículos da Educação Infantil.

Em conjunto com a reforma curricular, BNCC, também ocorreu reformulações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo que uma das mudanças foi a inclusão da Educação Infantil nesse sistema de avaliação.

¹ No contexto das avaliações sem larga escala, a OCDE é responsável pela aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).



Essas reformas educacionais estão relacionadas com orientações internacionais, propostas por organismos, como a OCDE, conforme indicado no documento da BNCC e no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao fazerem referência ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes².

Esses aspectos contextualizam a temática tratada nesse texto, desenvolvida a partir da abordagem qualitativa e que utilizou análise bibliográfica e documental. As fontes primária são as seguintes: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); documentos da OCDE: *Early Learning Matters* (2018a); *The Power and Promise of Early Learning* (2018b); *Early Learning and Child Well-being: a Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States* (2020); *International early learning and child well-being study assessment framework* (2021); e como fontes secundárias produções de autores que abordam a temática.

A análise dos documentos da OCDE, possibilitou a identificação da noção de aprendizagem precoce, que tem sido associada à Educação Infantil, como estratégia para ensinar o processo inicial de leitura escrita e matemática, desde essa etapa educacional, com finalidade de diminuir custos com a escolaridade futura das crianças, a partir de uma lógica de custo-benefício e de otimização de recursos públicos.

Para sistematização dos principais resultados, organizamos o texto em duas seções. Na primeira seção, realizamos uma retomada das principais políticas curriculares para a Educação Infantil, a fim de contextualizar a relações entre currículo e avaliação na Educação Infantil.

Na segunda seção, desenvolvemos algumas considerações sobre a noção de aprendizagem precoce, apresentada pela OCDE, e a sua relação com aspectos da BNCC.

² Em inglês “Programme for International Student Assessment.”



Os principais resultados do estudo são indicados nas considerações finais, sendo que a BNCC é considerada uma política curricular que retoma a perspectiva escolarizante para a Educação Infantil, a partir de um conjunto de competências, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que padronizam o currículo escolar. Tais questões são problematizadas com base na noção de aprendizagem precoce e no modelo de avaliação em larga escala para a Educação Infantil, proposto pela OCDE, por meio do Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil³ (IELS), conhecido como Baby PISA.

2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciarmos a discussão, retomamos alguns aspectos históricos sobre o currículo para a Educação Infantil, a fim de contextualizar a atual orientação curricular, expressa na BNCC, pois a literatura da área da educação e as políticas curriculares, apresentam diferentes concepções de currículo.

Saviani (2016, p. 56 e 57, itálico do autor), por exemplo, define que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, é a escola em ação, desenvolvendo a função que lhe cabe, que é “[...] propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

O autor ressalta que todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da escola, possuem importância, contudo, não se pode ignorar o “[...] objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”, invertendo a importância das atividades essenciais e complementares, denominadas por ele como curriculares e extracurriculares (Saviani, 2016, p. 55).

Lopes e Sobral (2014, p. 76) corroboram com Saviani (2016), ao compreenderem que todos os processos vivenciados no âmbito escolar são

³ Definição original *Early Learning and Child Well-being*.



relevantes, sendo o currículo o meio de organizar tais processos, em que “[...] a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre os sujeitos e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista”. Ainda, de acordo com as autoras, “[...] a organização curricular não se reduz à prescrição, mas assume o caráter de uma necessária contextualização e articulação entre o que se propõe e o que se materializa nas relações entre os sujeitos [...] e o conhecimento ou as experiências vividas [...]” (Lopes; Sobral, 2014, p. 76).

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

Notamos, com base nos autores mencionados acima, que o currículo escolar é uma das possibilidades para organizar o conhecimento e a cultura no contexto escolar, assim como o currículo em movimento se encontra naquilo que efetivamente acontece na prática pedagógica.

Zanardini e Peletti (2022, p. 195) depreendem “[...] o currículo como uma produção social e historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, são selecionados para compor as propostas curriculares [...]”. Ainda, para os autores, “essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais e políticos envolvendo interesses distintos, que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes entre proletários e burgueses” (Zanardini; Peletti, 2022, p. 195).

Sobre a Educação Infantil, Lopes e Sobral (2014) apontam que a discussão para produção e oficialização de um currículo para essa etapa educacional, inicia-se por volta de 1970 e início de 1980, de forma a definir e delinear a função das instituições que promovem esta etapa da educação, superando a visão assistencialista vigente até aquele período.

No Brasil, a primeira orientação curricular, após o ingresso da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, ocorreu em 1998, quando o Ministério da Educação



(MEC) propôs o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual era composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo) e baseou-se nas orientações de organismos internacionais a fim de criar currículos padronizados para a educação básica.

Nesse período, o Conselho Nacional de Educação apresentou o Parecer CNE/CEB N° 22/1998, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual teve sua primeira versão instituída por meio da Resolução CEB/CNE N° 1, de 7 de abril de 1999. Esse conjunto de orientações, parâmetros e normativas direcionaram a organização curricular nos municípios brasileiros, principais responsáveis pela implementação da Educação Infantil.

Amorim e Dias (2012) salientam que as discussões sobre currículo na Educação Infantil, traçadas à época, diferem do que foi proposto pelo RCNEI, e delineavam a necessidade de uma política nacional que permitisse, orientasse e incentivasse a elaboração dos currículos de acordo com a realidade de cada instituição e considerando, as crianças e as professoras, como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Lima (2023, p. 75) observa que “[...] alguns estudos sobre os RCNEI apontam sua aproximação com o caráter escolarizante da Educação Infantil ao “didatizarem” dimensões do desenvolvimento humano como a autonomia, identidade entre outros”.

Os aspectos “escolarizantes”, do RCNEI, apareceram, segundo Arce (2001), como uma tendência de normatização do trabalho dos professores, visto que

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

Em relação às teorias e bibliografias utilizadas no RCNEI, Arce (2001) e Lazaretti (2020) apontam que há um esvaziamento e um emaranhado de teorias e perspectivas, reduzindo, por exemplo, teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon.



Na mesma direção das autoras mencionadas acima, Oliveira (2017) ressalta que o RCNEI manifestava orientações para o trabalho pedagógico da Educação Infantil em consonância com as instruções e orientações para o Ensino Fundamental.

Apesar do caráter escolarizante apresentado pelas orientações curriculares publicadas nos anos de 1990, manteve-se, no âmbito dos documentos curriculares nacionais, dos anos de 1990, a perspectiva de avaliação discutida no contexto de elaboração da LDB Nº 9.394/96 e incorporada por essa Lei, ou seja, de acordo com Louzada (2017), o RCNEI afirmava que as avaliações deveriam servir de apoio para os professores avaliarem suas próprias aulas e os instrumentos e materiais utilizados, em formato de avaliação diagnóstica e formativa.

Em 2009, foram instituídas novas alterações curriculares para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fixadas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. De acordo com Lazaretti (2020), essas DCNEI possibilitaram uma forma de organização curricular ampla, proporcionando autonomia às instituições na elaboração dos projetos pedagógicos.

Segundo Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 269, grifo nosso),

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

Nas DCNEI, de 2019, a brincadeira e a interação como eixos fundantes do currículo para a Educação Infantil, assim como a organização curricular sem conteúdos escolares e orientações didáticas semelhantes ao Ensino Fundamental, portanto, contribuíram para tensionar o caráter escolarizante e didatização atribuído



pelas políticas curriculares dos anos de 1990, indicando uma perspectiva curricular mais próxima das concepções de currículo anunciadas no início dessa seção, isto é, a partir de dimensões sociais e culturais; de forma ampla, sem deixar de indicar questões nucleares para a formação das crianças, conforme trechos destacados nas citação acima.

Amorim e Dias (2012) salientam que diferente da primeira DCNEI, de 1999, as DCNEI de 2009 apresentam percepções de currículo, criança e Educação Infantil, que passaram a nortear a construção das propostas curriculares e pedagógicas. Nessa direção, Santos (2020, p. 58) destaca que as DCNEI abordam o currículo como meio para proporcionar “[...] desenvolvimento integral da criança de 0(zero) a 5(cinco) anos, de forma que articule experiências e saberes das crianças com conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

No que condiz à avaliação, “as DCNEIs consideram que [...] deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem [...]” (Oliveira, 2010, p. 14). Oliveira (2010) salienta que a avaliação na Educação Infantil deve orientar e basear a prática pedagógica, proporcionando e orientando meios e ferramentas para um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Louzada (2017, p. 91), as DCNEI “[...] preconizam uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, que possa oferecer subsídios para o planejamento das práticas educativas”.

Assim, ao se considerar as especificidades da Educação Infantil, a avaliação deve servir como meio para basear e orientar a prática docente por intermédio do diagnóstico dos aspectos que precisam ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as interações entre os pares e as experiências vivenciadas e proporcionadas para as crianças.

Rosemberg (2013) defende que, dado as peculiaridades e especificidades da Educação Infantil, as políticas avaliativas para esta etapa não podem equiparar-se as das demais etapas da educação. A autora ainda ressalta que práticas avaliativas que visam a verificação do aprendizado e desempenhos das crianças, assim como ocorre



no Ensino Fundamental, promovem o “etiquetamento”, “estigmatização” e a construção de pré-conceitos das crianças e das instituições, desconsiderando todo o contexto social, econômico, institucional e familiar em que a criança está inserida (Rosemberg, 2013).

De modo geral, percebemos que os estudiosos da Educação Infantil, preservados os seus posicionamentos teóricos diversos, posicionam-se em defesa de um currículo e da avaliação que considere as especificidades da Educação Infantil, com isso, criticam o caráter escolarizante e didatizante que aproxima essa etapa do Ensino Fundamental.

Ainda sobre a avaliação, Rosemberg (2013, p. 47, grifo nosso) ressalta, que nos anos 90, período em que se levanta a discussão em relação à avaliação na Educação Infantil, há uma dinâmica “[...] de formalização de uma política de avaliação, ainda sem estar claro se da ou na educação infantil”, trazendo a avaliação na e da Educação Infantil como um novo problema social a ser pesquisado, estudado e discutido largamente, ignorando as práticas e processos avaliativos já existentes nesta etapa. Segundo a autora,

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

De acordo com Lima (2023, p. 82),

[...] apesar das orientações disponíveis no RCNEI e DCNEI, das discussões e previsões consideradas por estudiosos e profissionais, observamos que não há uma política nacional de avaliação para a Educação Infantil nos anos 1990, mas alguns dos seus fundamentos estavam presentes naquele momento, quando notamos aproximações das ideias de avaliação e currículo na EI [educação infantil] com o modelo escolarizante [...]. Porém, as evidências identificadas desde então, ganham estrutura e orientações, no Brasil, a partir de 2018, com a inserção da Educação Infantil no Novo SAEB.



Os aspectos descritivos para o currículo e para a formação de professores, decorrentes da proposta curricular dos anos de 1990, para a Educação Infantil, são retomados e intensificados, quase 20 anos depois, por meio da instituição de orientações curriculares padronizadas. O documento da BNCC anuncia a necessidade de mudanças curriculares como forma de ajustar o currículo ao sistema de avaliação, por meio do desenvolvimento de competências solicitados em avaliações como o PISA, aplicado pela OCDE (Brasil, 2017).

Portanto, a partir de 2018, algumas mudanças no currículo e na avaliação da Educação Infantil tornaram-se mais evidentes, com a aprovação da BNCC e a inserção da Educação Infantil no Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A ideia da constituição de uma base comum curricular, é explicitada por Saviani (2016, p. 73), pois

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

A noção de base nacional comum esteve presente no debate de redemocratização da educação, com a ideia de fazer um contraponto aos currículos escolares rígidos, tecnicistas e fragmentados, típicos do período da Ditadura Militar, no Brasil. A noção de base comum, portanto, pretendia garantir o acesso aos conhecimentos comuns para a formação de professores numa perspectiva de democratização da educação e do conhecimento científico. Logo, o termo base



nacional comum foi incorporado na Constituição Federal de 1988 e na LDB Nº 9.394/96, em decorrência das discussões sobre a redemocratização do Brasil.

A BNCC, ao propor a padronização curricular, distancia-se da base nacional comum pensada inicialmente, mudança “[...] potencializada inicialmente pelos históricos e complexos debates entre movimentos sociais, as entidades representativas dos diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 79).

Durante a elaboração da BNCC, foram apresentadas três versões, cada uma ressaltando as concepções dos governos que as elaboraram. Para Antunes (2019), a BNCC é resultado de políticas educacionais de cunho gerencialista, provindas da contrarreforma do Estado brasileiro (Cossetin, Zóia e Saito, 2022).

A BNCC, apesar de fazer referência ao Artigo 26 da LDB Nº 9.394/96, não trata da mesma noção de base comum relatada por Saviani (2016), isto é, não está de acordo com os debates dos anos de 1970 e 1980, presentes no Brasil e incorporados na Constituição Federal e LDB Nº 9.394/96.

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82),

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

Os autores apontam que movimentos e organizações empresariais, assumiram papéis centrais na condução e nas decisões durante a elaboração da BNCC, determinando assim, o andamento das políticas educacionais, realizando o que Freitas (2018) denomina como reforma empresarial da educação, por meio de orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).



Em relação a participação dos movimentos e organizações empresariais nas políticas educacionais, Girotto (2022, p. 106) salienta que “tais grupos participam de um movimento de ampliação do interesse privado sobre a educação pública no Brasil, iniciado ainda durante os governos militares (1964-1985) e que tem ganhado força nas duas últimas décadas”, levantando bandeiras em defesa de “[...] novos modelos de gestão para a educação no Brasil, tendo como pressuposto aqueles realizados pela iniciativa privada, pautada em metas, resultados e responsabilização” (Id. Ibid.)

A elaboração e organização da BNCC, portanto, foi pautada pelos posicionamentos ideológicos e orientações dos organismos internacionais e pelos movimentos empresariais, com isso, as instituições privadas direcionaram o modelo curricular instituído na BNCC. Segundo Tarlau e Moeller (2020), a Fundação Lemann foi a principal responsável pela constituição da BNCC em política pública. Sendo que

[...] a Fundação Lemann aprendeu com a experiência estadunidense de construção de um currículo nacional, o Common Core, onde uma agenda transformadora foi abraçada pelos estados e o apoio a essa política pública cruzou linhas partidárias tradicionalmente adversárias. É assim que emergem soluções de política pública, como o Common Core e a BNCC, para tratar de problemas de qualidade e equidade educacional (Tarlau e Moeller, 2020, p. 558-559).

A ideia de padronização curricular, importada dos Estados Unidos, no Brasil, denomina-se BNCC. Tal proposta curricular “[...] pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 558).

Em relação à etapa da Educação Infantil, descrita em 20 das 600 páginas do documento, a BNCC “[...] está estruturada de modo a compreender os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em três grupos de acordo com a faixa etária” (Brasil, 2018; Lima, 2023, p. 90).

No tocante aos direitos de aprendizagem, a BNCC ressalta proporcionar



[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

A ênfase no direito de aprendizagem, por sua vez, desloca do contexto da política, o debate sobre direito à educação. Este pressupõe um conjunto de políticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes, formação de professores, currículo, gestão escolar, financiamento entre outras ações que ao assegurarem o direito à educação, contribuem para as condições de ensino e aprendizagem. A ideia do “direito à aprendizagem”, ao contrário, focaliza no professor e no estudante a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso acadêmico, em especial, por meio das medidas estipuladas pelo sistema de avaliação.

Para Marques, Pegoraro e Silva (2019), é indispensável discutirmos os direitos das crianças para além dos direitos de aprendizagem, contudo, estas discussões não podem e não devem ficar apenas no campo teórico, é necessário observar em que condições estas políticas educacionais estão sendo implementadas.

No que condiz a divisão que a BNCC propõe para a Educação Infantil, prescrita por faixas etárias, autores como Barbosa *et al.* (2018), Santos (2020) e Lima (2023) evidenciam que esta divisão contraria as discussões sobre a especificidade da Educação Infantil e da criança de forma integral, pois engessa o atendimento educacional. No currículo da Educação Infantil,

[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...].

Logo abaixo desse trecho da BNCC, tem uma figura com a seguinte organização: creche para Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola para Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).



Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), realizar a classificação das crianças de zero a um ano e seis meses como bebês pode fazer com que a educação destas seja tratada com menos importância, como se fossem seres incapazes, assim como tratar as demais crianças como “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” as simplifica a uma classificação de acordo com seu tamanho. Nesse sentido,

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

Os Campos de Experiências, dispostos pela BNCC, possuem objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para cada faixa etária, e cada um destes possui um código alfanumérico correspondente, identificando a etapa (educação infantil ou ensino fundamental ou ensino médio), a faixa etária, o campo de experiência ao qual se refere e a numeração sequencial do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017), por exemplo, EI01EO01 (Educação Infantil, 1 ano a 6 meses, Campo de Experiências “O eu, o outro e nós” e o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento 01, “Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos” (Brasil, 2017, p. 45).

De acordo com Antunes (2019), os códigos alfanuméricos possuem uma tendência de servir como modo de padronização do currículo e consequentemente das avaliações, utilizadas para promover controle e responsabilização dos sujeitos. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) indicam que

Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa. Além disso, conduz para uma discriminação das crianças de até um ano e seis meses e ao esquecimento das crianças de seis anos, que ainda permanecem na educação infantil, respeitando a data de corte etário conforme indicação do CNE. Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se



o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leigos no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental.

Na citação acima, destaque-se a análise das autoras e autor sobre alguns aspectos presentes na BNCC para Educação Infantil. Tais elementos são indicativos do modelo curricular escolarizante, típico das orientações curriculares para a Educação Infantil, dos anos de 1990.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) ainda afirmam que a divisão da Educação Infantil, em campos de experiências, com objetivos designados para cada grupo etário e a própria divisão por faixa etária apresenta “[...] uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

A BNCC propõe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como comportamentos, habilidades e conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento das crianças, desconsiderando o contexto familiar, social e escolar em que ela está inserida. Lima (2023, p. 94) considera que

a BNCC é indutora de mudanças na avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação Infantil. Na atualidade, quando existem experiências incipientes da avaliação em larga escala para essa etapa educacional, a BNCC indica possíveis caminhos a serem tomados por essas avaliações, em especial, porque é uma orientação curricular pensada a partir das matrizes de avaliação em larga escala internacionais.

A BNCC apresenta contradições, expressas ao afirmar o desejo de um desenvolvimento que considere a criança em sua totalidade e ao mesmo tempo determinar os objetivos que devem ser alcançados por cada grupo etário, prática que pode levar à estigmatização e ao surgimento de estereótipos das crianças na Educação Infantil (Silva, 2021).

O ajuste do currículo às competências e habilidades solicitadas em avaliações como o PISA, anunciado no documento da BNCC, conforme indicamos acima, explica,



em partes, a retomada do caráter escolarizante para a Educação Infantil, assim como aponta uma tendência para a avaliação em larga escala para Educação Infantil, conforme será analisado na próxima seção.

Em relação à avaliação, a BNCC demonstra contradições ao afirmar que esta não deve ser pontual ou classificatória, mas

[...] percebemos que, apesar das crianças ainda não realizarem avaliações em larga escala na EI [Educação Infantil], há na proposta da BNCC, uma tendência ao alinhamento da formação das crianças, desde a educação infantil, às competências cobradas nas avaliações em larga escala (Lima, 2023, p. 98).

Assim, compreendemos que a utilização de objetivos de aprendizagem padronizados para toda a etapa da Educação Infantil, assim como a necessidade de atingir competências e habilidades específicas, que posteriormente e possivelmente serão cobradas nas avaliações internas e externas em larga escala, representam um modo de padronizar o que deve ser ensinado pelos professores e o que deve ser aprendido pelas crianças, com isso, a atual orientação curricular para Educação Infantil contribuiu com controle e regulação do trabalho docente e do aprendizado das crianças. Sendo que

[...] o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, potencializando o gerencialismo na promoção da educação por resultados. Contudo, entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como “produto” e “fomento” do gerencialismo (Zanotto; Sandri, 2018, p. 139).

Sob a perspectiva gerencial de Estado, em vigência no Brasil desde os anos de 1995, a política de avaliação da educação, constituída por meio do SAEB, tem se intensificado com um mecanismo de controle e regulação, por isso o atual alimento do currículo da Educação Infantil, a partir de padrões, competências, prescrição e fragmentação na organização das faixas etárias, apresenta indicativos para a



avaliação em larga escala para a Educação Infantil, que pode ser analisada, por exemplo, a luz das orientações internacionais da OCDE, por meio da experiência de avaliação em larga escala, Baby PISA e da noção de aprendizagem precoce, conforme trata a próxima seção.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE APRENDIZAGEM PRECOCE NA PERSPECTIVA DA OCDE

Popularmente conhecido como Baby PISA, o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil (IELS), é um levantamento desenvolvido pela OCDE, que possui como objetivo principal obter, por meio de avaliações em larga escala,

dados confiáveis, válidos e comparáveis que possam ser usados para avaliar e monitorar o desempenho de seus sistemas [educacionais], dando a todas as crianças um forte início precoce (OCDE, 2020, p. 30, tradução nossa; OCDE, 2021, p. 18, tradução nossa).

O estudo foi implementado, inicialmente, na Estônia, Inglaterra e Estados Unidos, com a finalidade de compreender e obter um instrumento para avaliar o desempenho de crianças de cinco anos e criar “uma base comum para [...] melhorar o aprendizado e o bem-estar” das crianças (OCDE, 2020, p. 3, tradução nossa).

De acordo com a OCDE (2020), o estudo possuiu o objetivo de “apoiar os países em seus esforços para melhorar as experiências de aprendizagem precoce das crianças”, na intenção de promover um bom “desenvolvimento inicial e bem-estar geral” (OCDE, 2020, p. 30, tradução nossa, grifo nosso).

A aprendizagem precoce, destacada pelo referido estudo, é considerada como um fator determinante para o êxito escolar e pessoal da criança, inclusive na vida adulta. Também é tida como um fator de eficiência e eficácia do Estado, que ao garantir a aprendizagem precoce na Educação Infantil, otimizaria recursos em outras etapas escolares.

A ideia de aprendizagem precoce, induz à organização curricular da Educação Infantil, com base em conteúdos escolares que são comuns nas matrizes curriculares,



no caso do Brasil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ideia também associa habilidades cognitivas e socioemocionais, pois para a OCDE (2018a, p. 15), a aprendizagem precoce é um conceito totalitário e holístico que compreende “[...] o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais [...]” que relacionam e fortalecem-se entre si. Ainda,

A aprendizagem é um processo de crescimento, desenvolvimento e adaptação ao longo da vida. A aprendizagem precoce refere-se a este processo dinâmico durante o período desde o nascimento até à entrada no ensino primário, geralmente por volta dos seis anos de idade - a aprendizagem durante este período é especialmente rápida. A aprendizagem precoce acontece espontaneamente por meio do amadurecimento e envolvimento das crianças com seus cuidadores e ambientes. A aprendizagem precoce também acontece por meio de experiências intencionais e apoios fornecidos no contexto das relações com os outros. Domínios de aprendizagem precoce incluem, mas não estão limitados a autorregulação, habilidades de comunicação e linguagem, habilidades sociais e emocionais, bem como outras habilidades cognitivas e desenvolvimento físico (OCDE, 2018b, p. 12, tradução nossa).

Bueno (2012) e Bueno (2020) ressaltam a preocupação dos organismos internacionais na formação de cidadãos que sejam produtivos para o capital, fazendo da Educação Infantil mecanismo de controle do que deve ser ensinado e moldando nas crianças, desde a primeira infância, para serem trabalhadores produtivos.

Ao tratar da aprendizagem precoce, a OCDE por meio do Baby PISA, evidencia a preocupação em acompanhar o desempenho cognitivo e socioemocional das crianças desde os seus primeiros anos de escolaridade.

Para justificar a necessidade de avaliações como o IELS, a OCDE afirma existir uma “janela de aprendizado”, devido à plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida, na qual a criança estaria mais apta a aprender até os sete anos de idade, por isso, as escolas deveriam “aproveitar” para promover a aprendizagem precoce de conteúdos relacionados à alfabetização.

O estudo realizado pela OCDE, anuncia quatro domínios principais a serem avaliados, a alfabetização emergente, o numeramento emergente, a autorregulação e as habilidades socioemocionais, que são subdivididas em subdomínios, que visam



avaliar as habilidades consideradas como essenciais já na primeira infância (OCDE, 2021).

De acordo com Lima (2023, p. 45-46)

Sob análise dos documentos, percebemos que, para a OCDE, os países que trabalharem e atingirem êxito nestes domínios, garantirão a aprendizagem precoce e consequentemente uma boa utilização dos recursos econômicos, dado que esta estaria intrinsecamente relacionada a uma estabilidade econômica, física e psicológica do sujeito beneficiado, dispensando, por exemplo, gastos dos governos com correções socioeducativas.

A associação entre o “investimento” na educação para a primeira infância com otimização de recursos públicos no futuro, encontra-se de acordo a lógica do custo-benefício, sendo uma visão predominante de economistas que analisam a educação.

Spring (2018) faz uma análise de como as corporações globais pretendem utilizar a escola para formar o homem de acordo com os interesses do mercado. Para tanto, destaca alguns estudos realizados por intelectuais da Escola de Chicago, como do economista James Heckman, vencedor do Prêmio Nobel. Entre as ideias de Heckman, Spring (2018, p. 218) destaca a visão do economista sobre políticas educacionais de sucesso, isto é, “[...] quando os retornos econômicos à sociedade são maiores que os investimentos públicos. Para o indivíduo, o sucesso refere-se a emprego e renda”.

Com base na ideia de que o sucesso de uma política representa economia para os gastos públicos e renda para o indivíduo, organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE consideram a educação pré-escolar ou para a primeira infância como um bom investimento (Spring, 2018).

Ao observar os documentos da OCDE (2020; 2021), Lima (2023, p. 46-47) analisa que

A noção de aprendizagem precoce, quer antecipar a aprendizagem de “domínios da alfabetização, numeramento, autorregulação e habilidades socioemocionais”, [...], pois identificar possíveis dificuldades das crianças precocemente, contribuiria para otimizar recursos do Estado e ajustar a formação humana na lógica do custo-benefício. [...] A análise do documento,



em linhas gerais, indica que os principais motivos que levam a pensar na avaliação em larga escala para a Educação Infantil, tem relação com a concepção de Estado gerencial e sua dimensão avaliadora. Uma vez que, o objetivo maior da avaliação, sob a perspectiva gerencial, é medir o que os documentos chamam de aprendizagem precoce e avaliar se as crianças apresentam, ou não, elementos que venham a diminuir os investimentos do Estado na vida adulta deste sujeito, visando a otimização dos recursos financeiros e a preparação, adaptação e conservação do modelo societal capitalista, desde a infância até a idade adulta. A OCDE entende que o investimento do Estado na primeira infância e na Educação Infantil representa uma economia para os países, por antecipar o processo de formação dos sujeitos, dado que a preocupação não é a criança, nem seu desenvolvimento, mas como as políticas públicas podem otimizar recursos a longo prazo focando no público infantil.

Destacamos como pertinentes os investimentos na primeira infância e a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, contudo, as afirmações da OCDE demonstram uma preocupação em preparar o capital humano para um futuro mercado de trabalho, promovendo, por meio de avaliações como o IELS, a padronização dos currículos e dos sujeitos, ignorando as especificidades da Educação Infantil e os contextos em que as crianças e escolas estão envolvidas. Esses aspectos explicam, de alguma forma, a elaboração da BNCC que tem como intenção padronizar os currículos escolares da Educação Básica.

Segundo Purešević (2020), avaliações como o IELS fazem com que todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, seja reduzido à uma lógica de medição do que as crianças devem ser capazes de fazer a fim garantir melhores resultados nas avaliações.

Para a OCDE (2020, p. 26, negrito e itálico do documento, tradução nossa)

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



Na visão economicista, considerar a aprendizagem inicial como determinante para o sucesso econômico de um país e dos sujeitos, é defendido pelo OCDE como critério para as políticas educacionais. Com base na análise dos documentos da OCDE e do Banco Mundial, e das produções dos intelectuais da Escola de Chicago, Spring (2018, p. 227) afirma que “[...] a economização da infância e da família tornou-se global. Uma infância padronizada está implícita nos apelos pela educação pré-escolar”. Sob essa ótica, a OCDE defende que

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

A padronização da infância mencionada por Spring (2018), do ponto de vista das políticas educacionais, pode ser induzida por meio da padronização curricular, como ocorre no Brasil, com a proposta advinda da BNCC, assim como o controle da infância formatada, seria atribuída ao sistema de avaliação. Na citação acima, em destaque, a OCDE indica a necessidade de dados validados e comparáveis para promover melhorias nos sistemas educacionais, inclusive com avaliação em larga escala para as crianças em idade pré-escolar, a fim de aferir, a alfabetização e numeramento emergentes e a autorregulação das habilidades socioemocionais, com a finalidade de levantar dados sobre a aprendizagem precoce em crianças de cinco anos, como foi realizado pela testagem do Baby PISA.

As orientações e as avaliações internacionais, a exemplo do PISA e do Baby PISA, portanto, estimulam a padronização dos currículos e dos sistemas de avaliações, sob o argumento de que essas medidas garantem maior produtividade para economia do país e para vida econômica dos sujeitos. Em relação a



padronização dos currículos, Pasini e Soligo (2022, p. 97, grifo nosso) compreendem que

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

A minimização do currículo aos descriptores e/ou competências solicitadas nas avaliações em larga escala, reduz, também, as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e acadêmico no processo da educação escolar. No caso da Educação Infantil, Lima (2023, p. 100) considera que

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

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica que possui especificidades e não tem a finalidade de promoção ou preparação para as demais etapas da educação, como indicado na primeira seção desse texto. Em contrapartida, políticas curriculares e avaliativas, como a BNCC e o Baby PISA, podem provocar uma corrida preparatória das crianças para o Ensino Fundamental e para as avaliações em larga escala, em especial, quando a aprendizagem precoce é adotada como pressuposto orientador da formação proposta para as crianças da Educação Infantil.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que tanto RCNEI quanto BNCC foram elaborados sem levar em consideração as orientações de estudiosos e a participação da sociedade, ignorando assim o debate acadêmico sobre as especificidades da Educação Infantil. Com isso, essas orientações curriculares induziram e induzem a padronização do que deve ser aprendido pelas crianças e ensinado pelos professores.

A padronização curricular na Educação Infantil, minimiza as suas especificidades, como a brincadeira e a interação, consideradas eixos organizadores do currículo, conforme as DCNEI de 2009, em prol de um modelo curricular escolarizante, didatizante e preparatório para o Ensino Fundamental. Tais aspectos vão ao encontro da noção de aprendizagem precoce, que ao ser anunciada pela OCDE, com base na lógica do custo-benefício, indica que “investir” na alfabetização, no numeramento emergentes e nas habilidades socioemocionais, desde a tenra infância, otimizaria os recursos públicos, assim como evitaria maiores gastos com educação em outras fases da vida.

No Brasil, a BNCC induziu o alinhamento do currículo aos padrões internacionais de avaliação, conforme é anunciado no seu documento orientador. Logo, o ajuste curricular promovido pela BNCC às avaliações em larga escala, como o PISA, nos possibilita indicar uma tendência para a avaliação da Educação Infantil, a partir da sua incorporação ao SAEB, isto é, a possibilidade de descaracterização da perspectiva avaliativa diagnóstica, formativa e continua, uma vez que as diretrizes nacionais e internacionais tem aproximado a Educação Infantil do modelo escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental, por exemplo, por meio da noção de aprendizagem precoce e do experimento Baby PISA, sob a alegação de que a aprendizagem precoce otimizaria recursos do Estado no decorrer da escolaridade, assim como promoveria os sujeitos ao sucesso financeiro na vida adulta.



Compreendemos que a noção de aprendizagem precoce, tangencia a BNCC e se apresenta como uma tendência para se justificar a avaliação em larga escala para Educação Infantil, nos moldes das testagens, conforme ocorre com o PISA. Inserir a Educação Infantil nesses parâmetros, por sua vez, contribuiria para sustentar a perspectiva da infância padronizada, de acordo com a tese defendida pelos economistas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.

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

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

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 30 set. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.



BUENO, C. A. R. As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

BUENO, V. C. O Banco Mundial e as orientações para a educação infantil no Brasil (2011-2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

COSSETIN, M.; ZÓIA, E. T.; SAITO, H. T. I. Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana. *In.: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Org.). Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular.* Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. v. 1. p. 47-68.

FREITAS, L. C. de. A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTI, E. D. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. *In.: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Org.). Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular.* Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. v. 1. p. 101-113.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). A pedagogia histórico-crítica, as possibilidades educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas: Autores Associados, 2020.

LIMA, F. H. de. Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB. 2023. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

LOPES, D. M. de C.; SOBRAL, E. L. S. Educação Infantil e Currículo: Políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75-103, jan./jun. 2014.

LOUZADA, V. **A Educação Infantil no contexto das Avaliações Externas em Larga Escala.** Curitiba: Appris, 2017.

MARQUES, M. C.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.



OLIVEIRA, D. R. de. **Avaliação na Creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning Matters**. Paris: OCDE, 2018a.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The Power and Promise of Early Learning**. Paris: OCDE, 2018b. (Documento de trabalho da Educação da OCDE, n. 186).

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning and Child Well-being**: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OCDE, 2020. DOI: 10.1787/3990407f-en. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en#page1. Acesso em: 12 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **International early learning and child well-being study assessment framework**. Paris: OCDE, 2021. (Documento de trabalho da Educação, n. 246).

PASINI, J. F. S.; SOLIGO, V. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. In.: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Org.). **Disputando narrativas**: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. v. 1. p. 85-100.

PUREŠEVIĆ, D. The Rise and/or Fall of Baby PISA Testing. **Ensino e educação**, Belgrado, v. 69, n. 2, p. 117-132, 2020.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SANTOS, E. A. M. dos. **Educação Infantil**: um olhar sobre o processo de acesso das crianças nas creches de Dois Vizinhos – PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, 2016.



SILVA, M. O. da. Currículo na Educação Infantil: aproximações da pedagogia da infância. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 89-109, jan./jun. 2021.

SPRING, J. A família e a infância economizadas: educando a personalidade corporativa. In: **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: 10.55738/1645-1384.2020.20.2.553-603. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

ZANARDINI, I. M. S.; PELETTI, A. B. A Reforma da Educação e do Conhecimento sob os princípios da Pós-modernidade: Heranças da década de 1990. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 4, p. 179-201, out./dez. 2022.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em Larga Escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

Recebido em: 02-07-2025
Aceito em: 12-11-2025

