



Do direito à qualidade da Educação Infantil no Brasil: Uma análise da Política de Avaliação Nacional¹

From the right to the quality of Early Childhood Education in Brazil: An analysis of the National Assessment Policy

 **Mary Ane de Souza**

Mestre em Educação

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD 

Dourados, Mato Grosso do Sul - Brasil

maryanesouza@live.com

 **Giselle Cristina Martins Real**

Doutora em Educação

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD 

Dourados, Mato Grosso do Sul - Brasil

gisellereal@ufgd.edu.br

Resumo: O artigo analisa os instrumentos de avaliação da Educação Infantil aplicados pelo INEP por meio do SAEB em 2021, com vistas a compreender qual ou quais as concepções de qualidade estão presentes na política de avaliação dessa etapa educacional. Para tanto, utilizou-se a análise documental dos questionários aplicados a professores, diretores e secretários municipais de educação. A partir da revisão de literatura identifica-se que a definição de qualidade na Educação Infantil está em consolidação e necessita de dimensões, indicadores e critérios para suas especificidades. Quanto aos instrumentos avaliativos, constatou-se que priorizam os indicadores de caráter formal, mais relacionados a qualidade estrutural e reservam poucos indicadores para aferir a qualidade do contexto. A notável ausência de segmentos codificados na categoria de qualidade do desempenho contraria tendências e políticas recentes para Educação Infantil, possivelmente indicando avanços provenientes de disputas pela identidade dessa etapa educacional.

Palavras chave: direito à educação; qualidade da educação; avaliação da Educação Infantil; Saeb.

Abstract: The article analyzes the assessment instruments for Early Childhood Education implemented by INEP through SAEB in 2021, aiming to comprehend the concept(s) of quality present in the assessment policy of this educational stage. For this purpose, a documentary analysis was employed on the questionnaires distributed to teachers, principals, and municipal education secretaries. Based on the literature review, it is observed that the definition of quality in Early Childhood Education is still under consolidation and requires specific dimensions, indicators, and criteria tailored to its peculiarities. Regarding the assessment instruments, it was found that they prioritize indicators of a formal nature, more closely related to structural quality, while allocating few indicators to measure contextual quality. The notable absence of coded segments in the Quality of Performance category contradicts recent trends and policies for Early Childhood Education, potentially indicating advances stemming from disputes over the identity of this educational stage.

Keywords: right to education.; quality of education; Early Childhood Education Assessment; Saeb.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

SOUZA, Mary Ane de; REAL, Giselle Cristina Martins. Do direito à qualidade da Educação Infantil no Brasil: Uma análise da Política de Avaliação Nacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 49, p. 1-21, e25150, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.25150>

American Psychological Association (APA)

SOUZA, M. A. de; REAL, G. C. M. (2024, maio/ago.). Do direito à qualidade da Educação Infantil no Brasil: Uma análise da Política de Avaliação Nacional. *Dialogia*, São Paulo, 49, p. 1-21, e25150. <https://doi.org/10.5585/49.2024.25150>

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1 Introdução

Este artigo objetiva analisar os atuais instrumentos de avaliação da Educação Infantil (EI) aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021, com vistas a compreender qual ou quais as concepções de qualidade são expressas por essa política, a fim de promover reflexões sobre o direito das crianças a uma EI de qualidade.

O direito à educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade foi definido por meio da Constituição Federal (CF) de 1988 e posteriormente reforçado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Esses dispositivos legais organizam a EI como a primeira etapa da educação básica sendo oferecida em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos) e tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

Historicamente, para que o direito à educação das crianças pequenas fosse garantido na legislação brasileira, o país passou por um intenso processo histórico de lutas e desafios. Ariès (1981) já demonstrava que durante muito tempo, a compreensão de infância foi negligenciada, portanto, a educação destinada a esse público foi igualmente subestimada. Foi somente a partir da segunda metade do século XX que as primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas foram institucionalizadas, devido às necessidades do período. Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (1998) explicita que a institucionalização desse atendimento foi rodeada por disputas relacionadas à concepção da infância, formação de profissionais adequados e a consolidação de políticas públicas efetivas.

Nesse viés, constata-se que a legislação brasileira tem apresentado avanços significativos no que diz respeito aos direitos das crianças com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, assim como do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069 em 1990. Posteriormente, em 2009, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro. Além disso, ocorreu a inclusão do financiamento da EI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme previsto na Lei nº 10.172 de 2001, bem como Lei nº 13.005 de 2014, que estabelecem o Plano Nacional de Educação (PNE). O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e pôr fim a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Apesar desses avanços legais, Barreto (1998) alerta para o fato de que é necessário considerar ainda outros desafios que dificultam a concretização do direito das crianças de 0 a 5 anos à educação, principalmente os relacionados ao acesso e à qualidade do atendimento a essa etapa educacional.

É nesse cenário que o debate sobre avaliação da EI tem se ampliado no Brasil, principalmente, no que diz respeito sobre qual a concepção de qualidade deve ser assumida pelas políticas educacionais de avaliação da educação básica. Além disso, há no Brasil a configuração do Estado Avaliador, no qual o Estado passa a adotar a dimensão avaliadora em que regula, sobretudo, a qualidade por meio de testes do rendimento estudantil, com uma lógica mercadológica, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 2000). Essa configuração do Estado mostra uma nova tendência das políticas educacionais, as quais serão discutidas no presente artigo.

Diante disso, busca-se fazer um resgate do processo histórico da política de avaliação da EI no Brasil, para contextualizar a aplicação da primeira avaliação realizada em 2019, de forma amostral, por meio de aplicação de questionários eletrônicos a diretores, professores e secretários de educação.

Nesse cenário, questiona-se: Qual ou quais as concepções de qualidade emergem dos instrumentos de avaliação aplicados pelo Inep/Saeb em 2021, e como a política de avaliação da EI contribui para a promoção de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos?

Para tanto, adotou-se a análise documental nos questionários de avaliação da EI aplicados aos professores, diretores e secretários de educação municipais, utilizados pelo Inep no Saeb de 2021. A análise de conteúdo, apoiada na metodologia de Bardin (2016), foi realizada com auxílio do software de análise qualitativa MAXQDA.

O método de exposição dessa pesquisa está estruturado em quatro seções principais, além das considerações finais. A primeira seção busca apresentar uma discussão sobre a dualidade entre o acesso e a qualidade da EI. Na segunda seção apresenta-se reflexões sobre as especificidades da qualidade da EI. Na terceira levanta-se reflexões sobre a trajetória histórica da avaliação da EI até a sua inserção no Saeb. Por fim, na quarta seção é apresentada uma análise do mais recente instrumento de avaliação, aplicado pela primeira vez, na EI do Brasil.

Diante disso, busca-se levantar reflexões sobre como a política de avaliação da EI está sendo construída no Brasil e elucidar discussões sobre as concepções de qualidade presentes nos instrumentos de avaliação da primeira etapa da educação básica.

2 Entre portas abertas e padrões de qualidade da Educação Infantil: duas faces da mesma moeda

A CF de 1988 atribui uma importância especial ao direito à educação, estabelecendo-a como o primeiro dos direitos fundamentais sociais, estipulando a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

No caso do direito à EI, nota-se uma complexidade considerável no contexto brasileiro. A partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 quando houve uma distinção na obrigatoriedade da oferta de educação para crianças de zero a três anos em comparação com as crianças de quatro a cinco anos. A emenda menciona que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009, p.8). Ou seja, enquanto a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos é considerada um direito público subjetivo, garantido pela legislação, não existe a obrigatoriedade de oferta e atendimento para todas as crianças de zero a três anos.

Essa divergência tem sido discutida nas demandas judiciais (Scaff, Pinto, 2016; Taporosky e Silveira, 2018), nas quais aproximadamente 20% das ações relacionadas ao direito à educação analisadas no Supremo Tribunal Federal (STF) envolvem solicitações de acesso às vagas na EI (Scaff, Pinto, 2016).

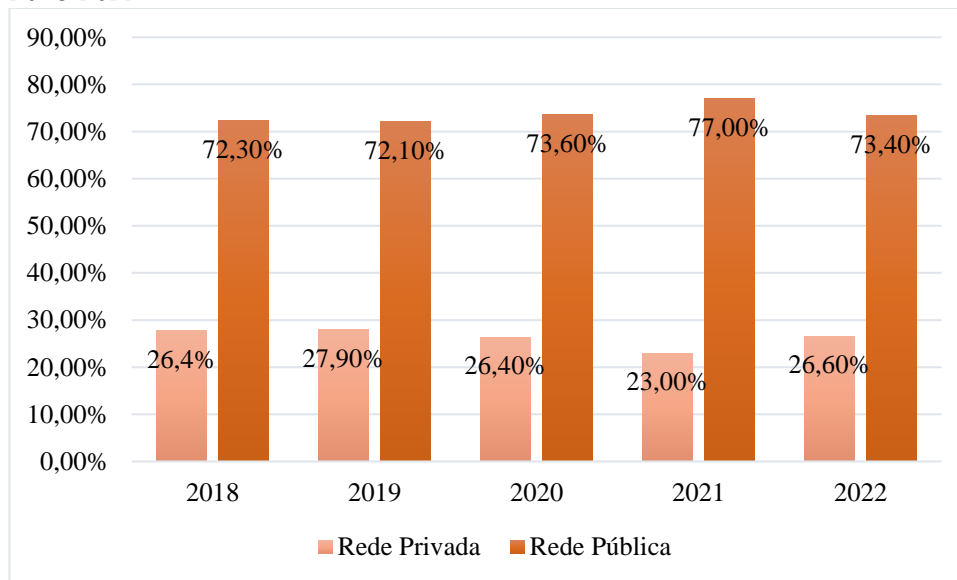
Além de ser a temática mais presente no STF com relação ao direito à educação no período estudado, a análise dos acórdãos referentes às demandas individuais por vaga na educação infantil permite afirmar que o STF tem adotado posicionamento favorável em prol da efetivação do direito à educação. Isso porque, de forma unânime, a corte assentou que a educação – inclusive a educação infantil – é direito fundamental social, imediatamente exigível do Estado (em sentido amplo) mediante via judicial. Em outras palavras, o STF declarou que o direito à educação é direito público subjetivo (Scaff, Pinto, 2016, 441, grifos nossos).

As demandas judiciais sobre o direito a EI tem aumentado, o que sugere que muitas famílias continuam enfrentando barreiras para acessar a primeira etapa da educação básica. Contudo, o STF reconhece a EI como um direito fundamental, e tem determinado ao Estado a garantia do acesso das crianças de 0 a 5 anos às instituições de EI.

Diante disso, é importante analisar o número de crianças de 0 a 5 anos matriculadas na EI no Brasil nos últimos anos. Visto que, mesmo com o reconhecimento do direito à EI, as taxas de matrícula variam significativamente em todo o país, além de apontar para desigualdades regionais e socioeconômicas (Brasil, 2022a). O PNE (2014) estabelece como metas a universalização, até o ano de 2016, da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e ampliar, no mínimo em 50%, a oferta para as crianças de zero a três anos até o final da vigência do plano.

Observa-se no gráfico 1 que entre os anos de 2018 e 2019 o número de matrículas na EI cresceu 3,4% na rede privada e 2,3% na rede pública, totalizando um aumento de 2,6% no acesso à EI. Em 2020, esse índice baixou 7,1% na rede privada, enquanto na rede pública aumentou em 0,5% (Brasil, 2023a).

Gráfico 1 - Variação percentual anual de matrículas na Educação Infantil por tipo de rede: 2018-2022



Fonte: Brasil, 2023a.

Em 2021, houve uma queda de 17,8% das matrículas na rede privada e de 1,5% na rede pública, representando uma queda total de crianças atendidas na EI de 5,8% em relação ao ano de 2020. Porém esse resultado pode ser justificado pelo período de Pandemia da COVID-19 vivenciado nesse período (Pimenta; Fernandes, 2021). Mas em 2022, houve um aumento de 25,2% nas matrículas da rede privada e um aumento de 3,5% na rede pública, totalizando um aumento de 8,5% em relação a 2021 (Brasil, 2023a).

O maior número de matrículas se deve à rede privada, que teve aumento de 25,3% (sendo de 29,9% na creche e de 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (sendo de 8,9% na creche e de 0,3% na pré-escola) (Brasil, 2023a).

No entanto, ressalta-se que a taxa de atendimento ainda está aquém da meta estabelecida pelo PNE. É relevante citar que mesmo que esse índice esteja aumentando é possível observar que municípios brasileiros têm adotado estratégias contraditórias para atingir as metas, ao substituir a oferta da EI em tempo integral por atendimento em período parcial, além de ofertar em locais improvisados e inapropriados e com profissionais não habilitados. Esse fenômeno pode ser

observado no Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS, por exemplo, que tem como uma de suas estratégias:

Há um projeto de ampliação de vagas por meio de convênio com instituições de educação infantil privadas, bem como com a oferta de novas vagas públicas oriundas de novos CEIMs em construção. Porém, observa-se a partir das análises que as iniciativas têm buscado muito mais a oferta em tempo parcial do que integral (Dourados, 2022).

Essas estratégias comprometem a efetividade e a integralidade da educação oferecida às crianças na primeira etapa da educação básica e permitem questionar: Como a avaliação da EI pode verificar a qualidade oferecida nessas condições?

Apesar do percentual do número de matrículas terem apresentado uma flutuação nos últimos anos, no ano de 2022 percebe-se uma recuperação do número de crianças que têm acesso à EI. É nesse contexto de maior acesso que se acirra o debate sobre a qualidade da educação oferecida a bebês e crianças pequenas, numa perspectiva de expansão a uma EI mais qualificada.

Gramsci (1987), explicita que a qualidade é um fenômeno que não se descarta da quantidade, que são faces de uma mesma moeda, não podendo ser cingidas. Portanto, são dimensões indissociáveis e interdependentes. Para o autor, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, na verdade está se contrapondo uma determinada qualidade a outra qualidade, ou uma determinada quantidade a outra quantidade. Essa contraposição não reflete uma questão filosófica fundamental, mas sim escolhas políticas específicas (Gramsci, 1987).

Oliveira e Araújo (2005) destacam a importância da dimensão da luta pelo direito à educação que envolve não apenas a ampliação do acesso, mas também a busca pela qualidade do ensino, entendida como uma dimensão do direito público subjetivo à educação.

Nessa perspectiva, Angotti (2009) compreende que a EI se constituiu em atendimento educacional e como direito constitucional da criança, e deve garantir o desenvolvimento potencial não apenas pelo acesso, mas também pela qualidade. Na mesma perspectiva, Pimenta, Sousa e Flores (2021) compreendem os conceitos de direito e qualidade de forma simbiótica, uma vez que na medida em que garantir o direito das crianças à EI pressupõe assegurar a qualidade.

Campos e Cruz (2011) defendem que o direito à EI não inclui apenas o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida, e alerta que é preciso questionar qual a qualidade da educação que se almeja para a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido é preciso compreender como a EI chega aos diversos segmentos sociais e qual o potencial dela em responder às exigências contemporâneas de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

3 A qualidade da Educação Infantil: entre consensos e especificidades

Quando se fala em qualidade da educação é consenso entre os pesquisadores que o termo se configura como um conceito complexo e multifacetado, construído em diferentes contextos, com diferentes interesses e por diferentes instâncias. Dourado e Oliveira (2009) explicam que a qualidade da educação é entendida como um “conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado e Oliveira, 2009, p. 203-204) e que deve ser entendida, em um contexto amplo, que considere as políticas e compromissos globais na área da educação, sendo traduzidos em políticas que cheguem até a escola (Dourado e Oliveira, 2009).

Mas questiona-se como a qualidade da EI é compreendida? Quais são as dimensões, critérios e indicadores específicos dessa etapa educacional que é tão diferente das outras etapas?

Para Zabalza (1998) a EI tem o desafio de construir os seus próprios indicadores de qualidade levando em conta as suas especificidades de atendimento às crianças pequenas. A esse respeito, o autor menciona que, as avaliações oficiais da EI fazem referência aos dados quantitativos, ou melhor, relacionados ao número de crianças atendidas e número de vagas, por exemplo. No entanto, mesmo que esses dados sejam relevantes, não são suficientes para o conjunto de dimensões e possibilidades que a EI precisa para aferir sua qualidade.

Zabalza (1998) ainda sugere os aspectos considerados mais próximos de uma qualidade para a EI, sendo: organização dos espaços, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, utilização de uma linguagem enriquecida, rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes, atenção individualizada, sistemas de avaliação, trabalho com a família e o planejamento pedagógico.

Pimenta, Sousa e Flores (2021), corroboram com Zabalza (1998) ao mencionarem que a avaliação dessa etapa precisa considerar as peculiaridades da EI. Assim, é necessário estabelecer os critérios, com a participação de todos os membros da comunidade e uma avaliação do contexto, garantindo a devolução dos resultados à comunidade, respeitando os princípios da gestão democrática.

Ao analisar os conceitos relacionados especificamente à qualidade da EI percebe-se que também são construídos dentro de uma perspectiva multifacetada que abarca diversas instâncias e pessoas. No entanto, a realidade do contexto institucional deve ser uma dimensão crucial na avaliação dessa etapa educacional. Para que essa avaliação seja eficaz, é imperativo superar os problemas previamente identificados por Campos e Cruz (2011), como a falta de qualificação dos profissionais, infraestrutura material precária, dificuldades na comunicação com as famílias e falta de orientação pedagógica adequada.

Em recente levantamento bibliográfico, realizado no período de setembro a novembro de 2022, pode-se identificar três tendências de concepções de qualidade envolvendo a avaliação da EI no Brasil. A primeira é identificada por Pimenta (2020) que explica que essa concepção é relacionada aos aspectos estruturais, como equipamentos, insumos e processos. A segunda concepção é a mais preocupante e apontada por Sousa (2014), que explica que essa concepção é relacionada a testes voltados a medir o desempenho das crianças, ou seja, a verificar habilidades cognitivas ou socioemocionais. Por fim, uma terceira tendência de concepção, e defendida pela literatura da área, abrange uma visão mais ampla e integrada de avaliação, considerando o contexto educacional e social no qual as instituições e crianças estão inseridas (Sousa, Pimenta, Flores, 2021; Christianini, 2019 e Corsino, 2021).

Bondioli, Moro e Branco (2023), indicam que as disputas também giram em torno da identidade da EI, das concepções de infância e escola, do papel dessa etapa no que se refere ao domínio inicial de competências fundamentais, como leitura e escrita na primeira infância. Acerca desse tema, chama-se a atenção para as políticas curriculares que envolvem a EI, uma vez que tem se observado decisões por parte do Governo Federal em optar por programas que distorcem o caráter da EI. Um exemplo disso é a implementação da Política Nacional de Avaliação (PNA) (Brasil, 2020). Para Bondioli, Moro e Branco, (2023) mesmo que a EI não está explicitamente inclusa, pode-se dizer que a diretriz provoca riscos de introdução de avaliações de desempenho similares às implementadas nas demais etapas da Educação Básica para a EI.

4 Entre raízes e ramos: o processo histórico da política de avaliação da Educação Infantil no Brasil

O Brasil está em um processo de construção das políticas de avaliação da EI e apresenta legislação e publicações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) que fazem o delineamento das concepções de qualidade que o Estado assume para a EI, tanto no sentido do acesso das crianças às instituições educacionais quanto aos requisitos de implantação e funcionamento da oferta, contendo os aspectos pedagógicos e de gestão (Pimenta, Sousa e Flores, 2021).

O processo histórico pela busca de um atendimento qualificado na EI se materializa em termos normativos no primeiro PNE, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, que apresentava preceitos sobre a avaliação da EI, reconhecendo-a como um dever do Estado para garantir uma educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos (Souza, 2014).

Após a promulgação do PNE em 2001, houve diversas iniciativas para estabelecer uma sistemática de avaliação da EI no país. O primeiro passo foi a construção dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em 2006, que teve como objetivo estabelecer padrões de

referência para orientar o sistema educacional na organização e funcionamento das instituições de EI.

Em 2009, foi publicado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, para transformar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em indicadores operacionais. O documento apresentava uma proposta de autoavaliação das instituições, com o objetivo de:

auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas e ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu caminho na direção de práticas educativas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (Brasil, 2009, p. 12).

Em seguida, em 2012, houve a instituição do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil. O grupo foi formado por diferentes instâncias sociais e de pesquisa e teve como atribuições: propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da EI analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da EI e definir cursos de formação sobre avaliação na EI. O GT contou ainda com a Comissão Assessora de Especialistas, que tinha o objetivo de fornecer subsídios para o trabalho do GT. O relatório final do GT encaminhou que o Inep deveria ser o órgão responsável pela implementação da avaliação, que os estudos sobre a temática deveriam ter continuidade, que houvesse a ampla divulgação dos padrões de qualidade estabelecidos da EI e por fim, que houvesse o mapeamento das ações de avaliação realizadas pelos municípios brasileiros (Brasil, 2012).

O PNE 2014 (Lei nº 13.005/2014) compôs uma estratégia específica para avaliação da EI e trouxe uma mudança importante em relação ao PNE de 2001. A proposta de utilização de ferramentas nacionais de avaliação foi retirada em favor da utilização de parâmetros nacionais de qualidade. Além disso, esta estratégia enfatiza a necessidade de avaliações regulares e sistemáticas, utilizando uma abordagem de processo que acompanhe o desenvolvimento da criança ao longo do tempo (Barbosa et al, 2014).

A inclusão da EI no sistema nacional de avaliação ocorreu em 2016, como resultado das pesquisas do GT, por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), conforme estabelecido na Portaria nº 369. O objetivo do Sinaeb era substituir o Saeb e abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando o processo nacional de avaliação, considerando as múltiplas dimensões para garantir a universalização do atendimento escolar com qualidade na perspectiva democrática com a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais. O Sinaeb incluía a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), para realizar o diagnóstico sobre as condições de oferta da EI no Brasil.

No entanto, o SINAEB acabou sendo revogado em agosto do mesmo ano, pela Portaria nº 981, devido ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o que ocasionou mudanças na organização do MEC. Outro fator importante para a revogação foram as discussões sobre a influência da BNCC na avaliação da educação básica. Para Souza (2018), essa situação é preocupante, pois indica a intenção de ancorar a avaliação da EI à BNCC, o que sugere um foco nas prescrições relacionadas ao desempenho esperado das crianças.

Em 2019, o Inep publicou a Portaria nº 366, considerando a EI como parte da população-alvo de avaliação. Em 2021, foi publicada a Portaria nº 10, estabelecendo parâmetros e diretrizes gerais para a implementação do Saeb na EI e agora, em 2023, a Portaria Nº 267 (Brasil, 2023b), estabeleceu que a avaliação acontecerá dos mesmos moldes dos anos anteriores, sem a prerrogativa de testes cognitivos.

Após a publicação da Portaria nº 10, foram aplicados instrumentos avaliativos para uma amostra de instituições, nas quais participaram as Secretarias Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos municípios, os diretores das instituições e professores. O objetivo era de avaliar a aplicabilidade da metodologia de avaliação na EI, assim como explica a Portaria nº 250, de 2021, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano corrente.

Em suma, avalia-se que no Brasil, as políticas educacionais de avaliação da EI movimentam-se como uma peça de tapeçaria muito complexa e cobiçada que vem sendo tecida, feita e desfeita em busca do atendimento dos diversos segmentos da sociedade. Também se observa que diversas concepções de qualidade têm sido consideradas, abrangendo aspectos ora estruturais, ora focada no desempenho das crianças, ora uma visão mais ampla e integrada do contexto educacional e social.

4 A qualidade nos Instrumentos de avaliação da Educação Infantil do Brasil

Compreende-se que os indicadores e critérios de qualidade impressos na avaliação da EI explicitam a concepção de qualidade que o Estado está assumindo para a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, busca-se entender como as concepções de qualidade foram negociadas e incorporadas nos atuais instrumentos de avaliação da EI no Brasil. Pois, como explicam Pimenta, Sousa e Flores (2021):

Não existe neutralidade nos delineamentos avaliativos. Portanto, tratar da análise de propostas de avaliação da Educação Infantil impõe a explicitação da noção de qualidade que irá balizar o julgamento de seu mérito, colocando foco, como advertem Marcus Figueiredo e Angelina Figueiredo (1986), no julgamento dos pressupostos e dos valores que informam as políticas (p.4).

Para tanto, a metodologia de pesquisa aplicada envolveu a análise de conteúdo nos questionários eletrônicos aplicados aos professores, diretores e secretários de educação da EI, pelo Inep, por meio do Saeb, no ano de 2021, com o auxílio do software MAXQDA para codificar e segmentar as categorias nos instrumentos de avaliação.

Para análise foram elencadas 5 categorias, descritas no quadro 1:

Quadro 1 - Categorias para análise

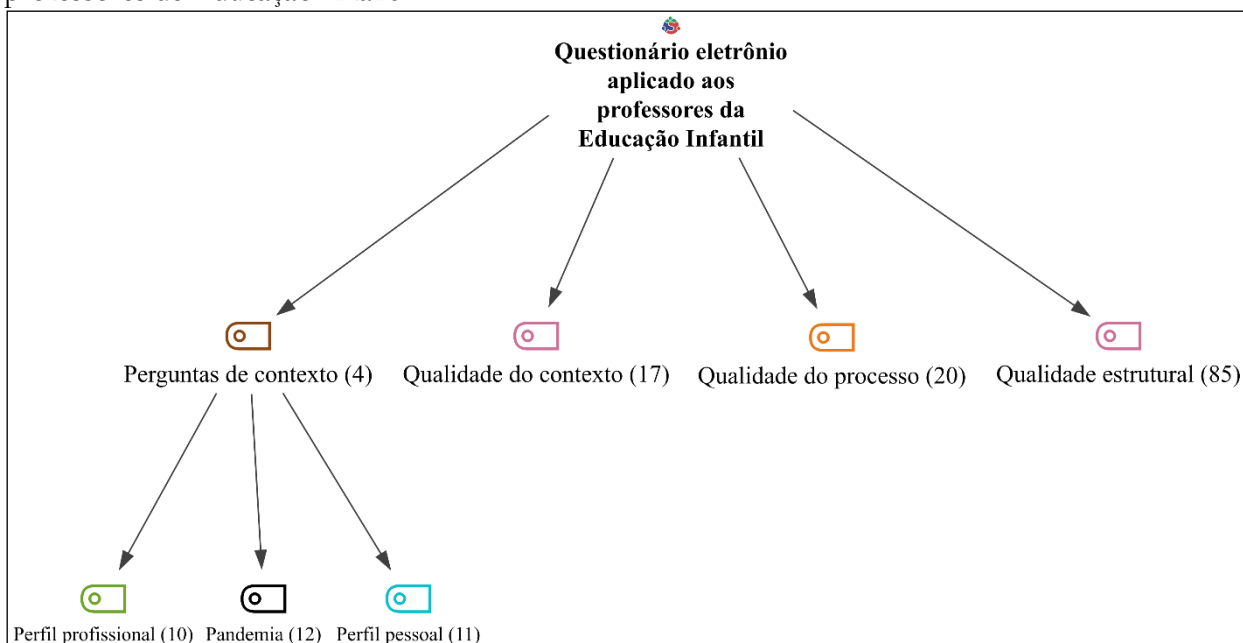
Categorias	Descrição
Acessibilidade	Diz respeito às taxas de matrícula e frequência na EI, bem como os fatores que facilitam ou impedem as crianças de acessar essa etapa da educação.
Qualidade Estrutural	Abrange a disponibilidade de equipamentos, insumos e recursos humanos nas instituições, assim como o financiamento e investimento da EI.
Qualidade do Processo	Envolve as práticas pedagógicas, gestão pedagógica e administrativa, formação dos educadores, o envolvimento da comunidade e a aproximação com a família.
Qualidade do Desempenho	Foca no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças.
Qualidade do Contexto	Pode identificar uma concepção mais relacionada aos fatores sociais e culturais que influenciam a qualidade da EI, como também a valorização dos professores.

Fonte: Categorias criadas pelas autoras a partir do estudo bibliográfico.

O questionário eletrônico dos professores da EI possui 190 questões, divididas em 6 dimensões sendo: Informações gerais, Formação, Experiência profissional e condições de trabalho, Caracterização da turma e da sala de aula, Materiais e recursos pedagógicos e Avaliação do questionário. Ademais, é importante frisar que, para cada grupo de crianças apenas um questionário deve ser preenchido pelo professor responsável. No entanto, em situações em que o professor não esteja presente, o auxiliar poderia responder o questionário (Brasil, 2022d).

Utilizando o software MAXQDA para análise do questionário, foram codificados 159 segmentos baseados nas categorias já estabelecidas. Adicionalmente, identificou-se uma subcategoria denominada "Perguntas de contexto", da qual se extraiu três subcódigos: Perfil profissional, Perfil pessoal e Pandemia Covid-19, como ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Categorias e número de segmentos codificados do questionário eletrônico aplicado aos professores de Educação Infantil

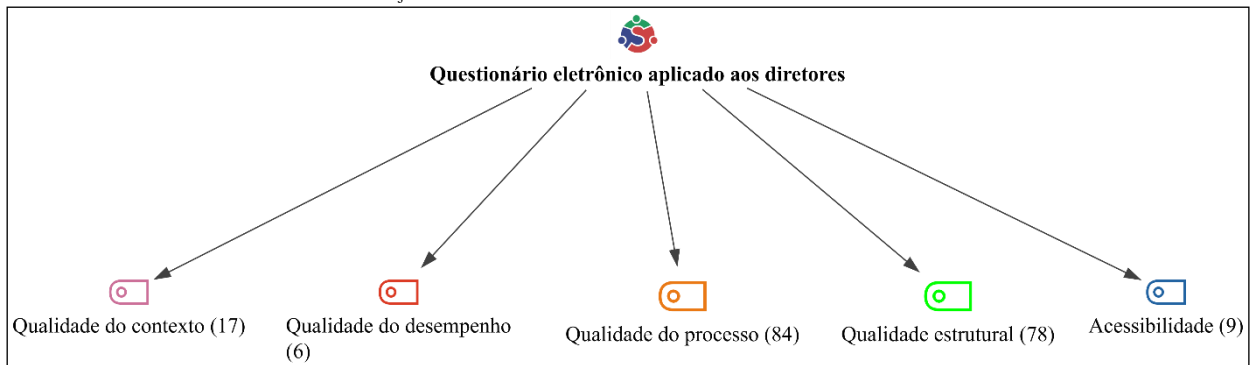


Fonte: BRASIL, 2022d - Hierarquia de código feito com o software MAXQDA.

No questionário aplicado aos professores da EI é possível analisar que a categoria que trata da *Qualidade Estrutural* tem o maior número de segmentos codificados (85%). Em segundo lugar, tem-se a categoria *Qualidade do processo*, com 20% dos segmentos codificados e em seguida, as categorias *Qualidade do Contexto*, representando 17% e *Acessibilidade* com 0%. Já a categoria *Qualidade do Desempenho* não teve segmentos codificados, ou seja, no questionário aplicado aos professores da EI não continham perguntas relacionadas ao desempenho das crianças.

Na figura 2, observa-se os segmentos codificados no questionário aplicado aos diretores ou diretoras da EI. É oportuno explicar que o questionário destinado aos diretores não é exclusivo para gestores da EI, mas sim, abrange todas as etapas da educação básica. Esse dado é importante, pois, revela o contexto de pouca abrangência da política de avaliação da EI no Brasil. Também se constata que o questionário possui um número pequeno de perguntas dedicadas exclusivamente às especificidades da EI, e essa tendência pode influenciar os resultados da real situação da gestão da EI no país, não abrangendo suas reais e específicas necessidades.

Figura 2 - Categorias e número de segmentos codificados do questionário eletrônico aplicado aos diretores ou diretoras da Educação Infantil



Fonte: BRASIL, 2022b - Hierarquia de código feito com o software MAXQDA

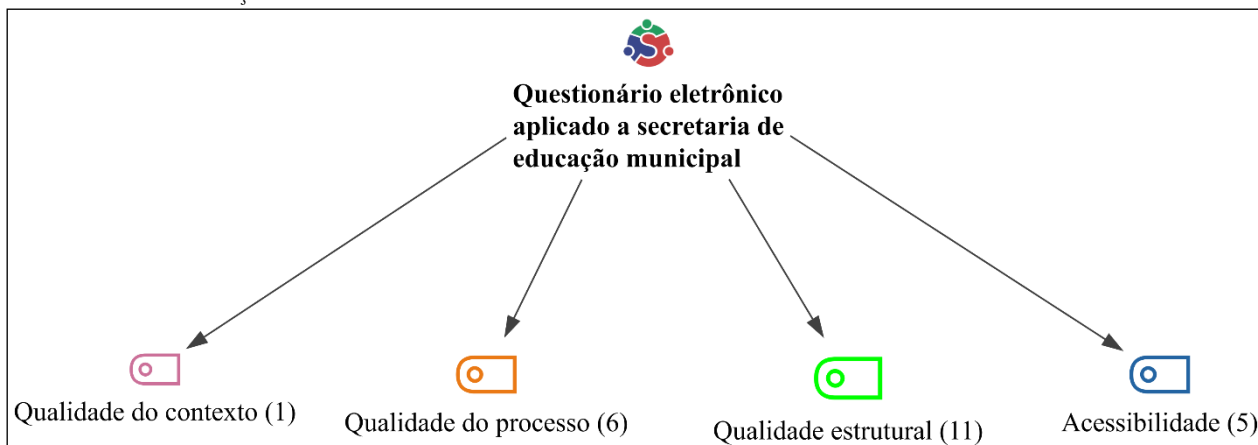
O questionário dos diretores também está dividido em dimensões, a saber: Caracterização geral da escola, Informações pessoais e Condições de trabalho, Recursos e infraestrutura, Gestão e participação e Avaliação do instrumento, contendo 210 questões (Brasil, 2022b), das quais foram codificados 194 segmentos.

Ao analisar a hierarquia de categorias estabelecidas no questionário aplicado aos diretores da EI verifica-se que houve mais perguntas relacionadas à *Qualidade do Processo*, compreendendo 43,3% das questões. Logo em seguida, a categoria sobre a *Qualidade Estrutural* tomou uma proporção de 40,2%, seguida da categoria *Qualidade do contexto* com 8,8%, *Acessibilidade* com 4,6% e por último a categoria de *Qualidade do desempenho*, com apenas 3,1% das perguntas.

Uma interpretação dos resultados sugere uma ênfase na categoria que trata sobre os processos pedagógicos e de gestão e na categoria que trata dos aspectos mais técnicos e formais da qualidade da educação, o que indica que o Estado aplica uma grande atenção nos aspectos estruturais.

Já no questionário aplicado às secretarias de educação municipais abordam questões sobre a experiência profissional, recursos e infraestrutura da secretaria e, sobre as características de gestão e participação, divididos em 7 dimensões: Informações pessoais e experiência profissional, Organização e planejamento, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Avaliação educacional, Plano de carreira e Avaliação do questionário. O instrumento apresenta 149 questões, mas destaca-se que, dessas apenas 20 são da dimensão da EI (Brasil, 2022d). Consequentemente, nesse questionário o número de segmentos codificados é reduzido, para apenas 23, como indicados na figura 3.

Figura 3 - Categorias e número de segmentos codificados do questionário eletrônico aplicado a secretaria de educação

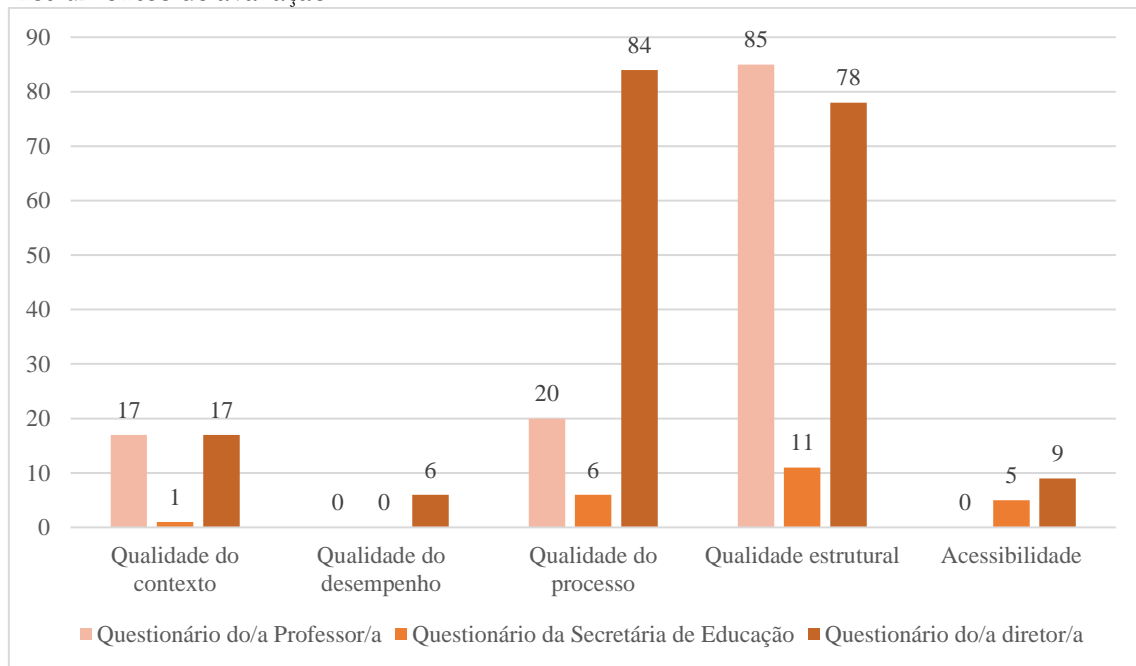


Fonte: BRASIL, 2022c - Hierarquia de código feito com o software MAXQDA.

O instrumento dedicado às secretarias de educação confirma o desequilíbrio, no total das categorias analisadas. O questionário tem o foco na categoria de *Qualidade Estrutural*, concentrando 47,8% das perguntas sobre essa temática. Na sequência, a categoria com mais índice (26,1%) é a *Qualidade do Processo*. Nesse questionário, também é possível verificar que há uma preocupação com a *Acessibilidade* (21,7%) e com a *Qualidade do Contexto* (4,3%), mesmo com baixa porcentagem. A *Qualidade do desempenho* não é verificada no questionário das secretarias de educação.

A análise dos instrumentos de avaliação da EI aplicados pelo Inep, por meio do Saeb, em 2021, revelam uma grande ênfase na categoria *Qualidade Estrutural*, sendo a categoria mais frequentemente abordada em todos os questionários, como está ilustrado no gráfico 2. Tais dados alinham-se à concepção de qualidade formal, proposta por Demo (2003). Este dado está em consonância também com Zabalza (1998), quando destaca que as avaliações da EI frequentemente se limitam a medidas quantitativas. No entanto, observa-se que a qualidade não pode ser integralmente representada por métricas numéricas. É imprescindível considerar também a qualidade intrínseca do processo educativo da EI, levando em conta fatores como a natureza das interações, a relevância dos métodos pedagógicos e a maneira como a instituição educativa envolve família e comunidade no processo educacional.

Gráfico 2 - Tabela de referência cruzada entre o número de segmentos categorizados e instrumentos de avaliação.



Fonte: BRASIL, 2022b, 2022c e 2022d.

Considerando essa complexidade, pode-se constatar que a categoria *Qualidade do Processo* é pouco explorada no questionário dos professores, mas apresenta um índice considerável nos questionários dos diretores (43,3%) e da Secretaria de Educação (26,1%), indicando a importância dos processos pedagógicos e interacionais pelo Inep.

A categoria *Qualidade do Contexto* está representada em todos os instrumentos, porém com um índice desproporcional em relação as categorias mais formais. Aproxima-se essa categoria a perspectiva de qualidade política delineada por Demo (2003), que enfatiza a importância da EI em interagir com o contexto sociopolítico e cultural ao qual pertence. Mas é questionável o baixo número de questões reservadas a essa categoria, o que sugere que a avaliação nacional não possui parâmetros significativos e suficientes para avaliar o contexto da EI do país.

Nota-se que a categoria *Acessibilidade* é quase ausente nos instrumentos de avaliação (aparecendo apenas nos questionários dos diretores, com 4,6%, e da Secretaria de Educação, com 21,7%). Analisando sobre a ótica do direito a EI no Brasil, avalia-se que apesar da EI ser reconhecida como direito das crianças de 0 a 5 anos, os instrumentos avaliativos não compreendem o direito como uma dimensão da qualidade dessa etapa educacional. Essa compreensão faz com que a avaliação da EI precisa considerar tanto os aspectos relacionados às taxas de matrícula, mas também dar indícios de como a criança está sendo atendida nas instituições. Considera-se que

negligenciar essa dimensão na avaliação da EI, pode se tornar um obstáculo para a efetivação do direito à educação.

A categoria *Qualidade do Desempenho* destaca-se por não possuir segmentos codificados no instrumento de avaliação aplicado aos professores e aos diretores, como também por ter um baixo índice de perguntas relacionadas a essa categoria nos instrumentos de avaliação da secretaria de educação. Proporciona, assim, grande surpresa ao apresentar uma contradição notável ao contrariar as tendências de pesquisas, onde o foco sobre o desempenho das crianças, especialmente em habilidades cognitivas e socioemocionais, é discutido (Sousa, 2014). O instrumento não refletiu tais preceitos dada a emergência de normativas como a PNA (Brasil, 2020) e a implementação da BNCC, que tendem a sinalizar para abordagens avaliativas quantitativas centradas no desempenho das crianças. Dessa forma, questiona-se os motivos pelos quais o Inep não ter incorporado tais tendências no instrumento de avaliação, o que sugere mais pesquisas nesse campo.

Considerações finais

Ao lançar luz sobre as concepções de qualidade da educação e sua aplicação à EI percebe-se que tais concepções, embora importantes e válidas, não são capazes de abranger de maneira suficiente as especificidades da primeira etapa da educação básica. Apesar da literatura da área sinalizar uma gama de elementos inter-relacionados que ultrapassam as tradicionais métricas e indicadores quantitativos das avaliações da EI, nota-se que o instrumento de avaliação nacional ainda não incorporou esses diferentes contextos.

Salienta-se que a EI precisa ter dimensões, indicadores e critérios que sejam próprios de seu caráter, sem sobreposições de outras etapas da educação básica. Portanto, é necessário que a tendência de concepção de qualidade que leva em conta o contexto seja mais ampla e particularizada nos instrumentos nacionais de avaliação.

Ao analisar as concepções de qualidade presentes nos instrumentos de avaliação, verificou-se que a categoria da Qualidade Estrutural é a mais prevalente em todos os questionários, o que denota uma preocupação do Estado com os aspectos mais formais e quantitativos da EI. Além disso, a significativa ausência de segmentos codificados na categoria de Qualidade do Desempenho indica uma contradição, pois, vai contra as tendências de pesquisas e as mais recentes políticas para EI, o que pode sinalizar para avanços a partir dos processos de disputas a favor da garantia da identidade desta etapa da educação.

A busca pela qualidade é uma dimensão do direito público subjetivo à educação, que envolve não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral das crianças. Nota-se que a distribuição de perguntas reflete

que as prioridades atuais nas políticas públicas de avaliação da EI estão mais relacionadas aos aspectos formais do que no contexto e no processo. Acredita-se que é necessária uma avaliação mais equilibrada e abrangente, que considere todos os aspectos críticos da qualidade da EI, para que se possa de fato efetivar uma educação de qualidade para todos.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANGIOTTI, M. *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade do atendimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, I. G. et al. Avaliação da educação infantil no Plano Nacional de Educação de 2014. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/>. Acesso em: 30 de maio de 2023.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. v. 2. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BONDIOLI, A.; MORO, C.; BRANCO, J. C. Apresentação: Sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em Educação Infantil. *Educação em Revista*, v. 39, p. e41763, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841763>
- BRASIL. MEC. *Educação Infantil: subsídios para a construção sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2023b. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021. Estabelecer as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 125, seção 1, p. 39, 6 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Questionário eletrônico do diretor – Saeb 2021*. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/questionarios/questionario_eletronico_diretor.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Questionário eletrônico da Secretaria Municipal de Educação – Saeb 2021*. Brasília: Inep, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/questionarios/questionario_eletronico_da_secretaria_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Questionário eletrônico do(a) Professor(a) da Educação Infantil – Saeb 2021*. Brasília: Inep, 2022d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/questionarios/questionario_eletronico_professor_de_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. n. 120-A, Seção 1, p. 1/7.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. *Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016*. Institui o Marco Legal da Primeira Infância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.275, de 29 de abril de 2016. Altera o art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de concessão de descontos em estabelecimentos de ensino em casos de inadimplência do contratante. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021*. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2021, Seção 1, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (PNA): Diretrizes para a avaliação da educação básica*. Brasília: MEC, 2020. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 abr. 2019, Seção 1, p. 23. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. *Revoga a Portaria MEC nº 369 de 5 de maio de 2016, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006, p. 64. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: O que pensam e querem os sujeitos deste direito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-8524912504.

CHRISTIANINI, A. de P. *Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

CORSINO, P. Apresentação - Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83539>

DEMO, P. *Educação e qualidade*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Monitoramento 2022 do Plano Municipal de Educação - PME de Dourados-MS*. Lei Municipal nº 3.904/2015. Dourados, 2022.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KUHLMANN, M. Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. *Revista Brasileira de Educação* [online]., n. 28, pp. 5-23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso realizado em: 16 dez. 2022.

PIMENTA, C. O. Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 978–1011, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32015>

PIMENTA, C.O.; FERNANDES, F.S. Educação Infantil em tempos de pandemia: Informe nº 6. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.

PIMENTA, C. O., SOUSA, S. Z. e FLORES, M. L. R. Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de Educação Infantil. *Educar em Revista*, v. 37, nov. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78210>

SCAFF, E. A. D. S.; PINTO, I. R. D. R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 431–454, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6349>

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 23, n.1, p.65-78, 2018.

TAPOROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. A. D. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. *Educação em Revista*, v. 34, p. e189508, 2018. DOI: [10.1590/0102-4698189508](https://doi.org/10.1590/0102-4698189508).

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.