



ANA CRISTINA AGUIAR DE LIMA DA COSTA

**O PERCURSO HISTÓRICO E O ATUAL ESTÁGIO DA
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAVRAS – MG
2024**

ANA CRISTINA AGUIAR DE LIMA DA COSTA

**O PERCURSO HISTÓRICO E O ATUAL ESTÁGIO DA AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS – MG
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Ana Cristina Aguiar de Lima da.

O percurso histórico e o atual estágio da avaliação da Educação
Infantil / Ana Cristina Aguiar de lima da costa. - 2024.
153 p.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Educação Infantil. 2. Avaliação. 3. Direito. I. Borges,
Regilson Maciel. II. Título.

ANA CRISTINA AGUIAR DE LIMA DA COSTA

**O PERCURSO HISTÓRICO E O ATUAL ESTÁGIO DA AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE HISTORICAL PATH AND THE CURRENT STAGE OF THE EVALUATION
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

.

Aprovado em 22 de março de 2024.

Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA

Dr. Marco Wandercil da Silva USCS

Documento assinado digitalmente
 **REGILSON MACIEL BORGES**
Data: 24/07/2024 21:15:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

LAVRAS – MG
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras por fornecer a infraestrutura, os recursos e o ambiente acadêmico que permitiram a realização deste estudo de forma eficiente e produtiva. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Regilson Maciel Borges, pela orientação, paciência e dedicação ao longo de todo o processo, sempre oferecendo valiosas sugestões e feedbacks que enriqueceram significativamente este trabalho.

Agradeço à minha família pelo amor, apoio incondicional e compreensão durante este período desafiador, proporcionando-me a estabilidade emocional necessária para focar nos meus estudos.

Agradeço aos meus amigos pelo encorajamento constante, pela companhia nos momentos difíceis e pelas palavras de incentivo que me motivaram a seguir em frente, mesmo quando os desafios pareciam intransponíveis.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho, oferecendo apoio moral, intelectual e emocional.

Agradeço, finalmente, a Deus por me conceder saúde e perseverança para superar os obstáculos encontrados ao longo deste percurso acadêmico.

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo este um passo importante para superar sua concepção assistencialista. Muitos são os instrumentos disponibilizados para o acompanhamento do desempenho do sistema de ensino destinados à convergência para melhor oferta qualidade da educação e para fomentar as Políticas Públicas Educacionais, como é o caso das avaliações externas. Dentre elas, a de larga escala é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir do contexto e não descartando a relevância da temporalidade do tema da qualidade da Educação Infantil, considerando a necessidade da garantia legal e por políticas públicas da educação, o objetivo geral é analisar, à luz do arcabouço documental e bibliográfico, o percurso histórico e o estágio atual da avaliação da qualidade da Educação Infantil. Os específicos foram: identificar as concepções de infância e os direitos da criança, especialmente à luz do surgimento das primeiras creches e do acesso à Educação Infantil; compreender o contexto da avaliação da Educação Infantil no Brasil, a partir de documentos e políticas educacionais; correlacionar as pesquisas bibliográficas e a base legal (pesquisa documental) do SAEB para Educação Infantil, a respeito da avaliação (externa e de larga escala) nesta etapa da Educação Básica. Para o percurso metodológico, elegeu-se a abordagem qualitativa para a construção do conhecimento pretendido, procedendo-se com pesquisas bibliográfica e documental, mediante coleta e análise sistematizada de dados, por meio de descrição associada à interpretação dos resultados obtidos. Enquanto resultados, a pesquisa revelou uma evolução histórica na concepção da criança e na abordagem da Educação Infantil, destacando o papel do SAEB como ferramenta de monitoramento. Foi evidenciada a complexidade dos debates sobre qualidade. A avaliação externa foi reconhecida como essencial para melhorar a qualidade educacional infantil, ressaltando a necessidade de políticas eficazes. No entanto, a escassez de estudos sobre o SAEB na Educação Infantil indica a importância de pesquisas adicionais para compreender a participação dos professores e aprimorar o processo avaliativo. Enquanto produto educacional resultante da pesquisa, elaborou-se uma proposta de e-book trazendo o percurso histórico da Educação Infantil até o estágio atual, que é o SAEB (o que há de mais recente), que servirá de subsídio de pesquisas ou fonte de consultas para Educadores Infantis.

Palavras-chave: avaliação da educação; educação infantil; qualidade da educação; direito a educação.

ABSTRACT

The National Education Guidelines and Bases Law defined Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, which is an important step towards overcoming its welfare conception. There are many instruments available to monitor the performance of the education system aimed at converging to provide a better quality of education and to promote Public Educational Policies, as is the case with external assessments. Among them, the large-scale one is carried out by the Basic Education Assessment System (SAEB). Based on the context and not discarding the relevance of the temporality of the issue of quality in Early Childhood Education, considering the need for legal guarantee and public education policies, the general objective is to analyze, in the light of the documentary and bibliographic framework, the historical and the current stage of assessing the quality of Early Childhood Education. The specific ones were: identifying the conceptions of childhood and children's rights, especially in light of the emergence of the first daycare centers and access to Early Childhood Education; understand the context of evaluating Early Childhood Education in Brazil, based on educational documents and policies; correlate bibliographical research and the legal basis (documentary research) of the SAEB for Early Childhood Education, regarding evaluation (external and large-scale) at this stage of Basic Education. For the methodological path, a qualitative approach was chosen for the construction of the desired knowledge, proceeding with bibliographic and documentary research, through systematic data collection and analysis, through description associated with the interpretation of the results obtained. As results, the research revealed a historical evolution in the conception of children and the approach to Early Childhood Education, highlighting the role of SAEB as a monitoring tool. The complexity of debates about quality was highlighted. External evaluation has been recognized as essential for improving children's educational quality, highlighting the need for effective policies. However, the scarcity of studies on SAEB in Early Childhood Education indicates the importance of additional research to understand teacher participation and improve the evaluation process. As an educational product resulting from the research, an e-book proposal was prepared bringing the historical path of Early Childhood Education up to the current stage, which is the SAEB (the latest), which will serve as a research subsidy or source of consultations for Early Childhood Educators.

Keywords: evaluation of education; early childhood education; quality of education; right to education.

INDICADORES DE IMPACTO

O estudo do percurso histórico da Avaliação da Educação Infantil, desde sua evolução até a integração no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revela uma trajetória de profundas transformações na educação brasileira. Este exame não apenas expõe mudanças significativas ocorridas ao longo do tempo, mas também tem impactos relevantes tanto para novas pesquisas quanto para a prática dos educadores infantis, que são um dos públicos-alvo dos questionários avaliativos do SAEB. Dessa forma, a análise das legislações e políticas que moldaram a avaliação da Educação Infantil oferece uma base para investigar como as políticas públicas influenciam a qualidade educacional nesta etapa da educação. Pesquisas futuras podem explorar a eficácia dessas políticas e sugerir melhorias ou ajustes com base em evidências históricas e atuais. Os impactos da pesquisa para os educadores são significativos, pois promovem uma educação mais alinhada com as necessidades contemporâneas onde temos como evidências o SAEB-EI e capacitam os professores a participar ativamente na melhoria contínua da Educação Infantil. Integrar o estudo do percurso histórico da avaliação da Educação Infantil na formação inicial e contínua de educadores auxiliam e prepara-os para enfrentar desafios presentes e futuros com maior eficácia. Educadores bem informados estão mais aptos a contribuir para políticas que promovam a melhoria contínua da educação, impactando positivamente a qualidade e a equidade do ensino. Além disso, as lacunas identificadas nesta pesquisa podem servir como base para futuros estudos, evidenciando a necessidade de aprofundar o tema. Apesar dos avanços e das décadas de pesquisa, a discussão contínua sobre a avaliação da Educação Infantil é essencial e relevante na formação docente. A constante reflexão e aprimoramento das práticas avaliativas são fundamentais para assegurar que estas continuem a ser ferramentas efetivas no desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria da qualidade da educação infantil. Quanto as áreas da Política Nacional de Extensão os impactos deste trabalho pode ser classificado como 3 - Direitos humanos e justiça, 4 – Educação. Considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) vincula-se ao quarto objetivo que trata da educação de qualidade.

IMPACT INDICATORS

The study of the historical path of Early Childhood Education Assessment, from its evolution to integration into the Basic Education Assessment System (SAEB), reveals a trajectory of profound transformations in Brazilian education. This examination not only exposes significant changes that have occurred over time, but also has relevant impacts both for new research and for the practice of early childhood educators, who are one of the target audiences for SAEB's evaluation questionnaires. In this way, the analysis of legislation and policies that shaped the evaluation of Early Childhood Education offers a basis for investigating how public policies influence educational quality at this stage of education. Future research can explore the effectiveness of these policies and suggest improvements or adjustments based on historical and current evidence. The impacts of the research for educators are significant, as they promote an education more aligned with contemporary needs where we have SAEB-EI as evidence and enable teachers to actively participate in the continuous improvement of Early Childhood Education. Integrating the study of the historical path of Early Childhood Education assessment into the initial and ongoing training of educators helps and prepares them to face present and future challenges more effectively. Well-informed educators are better able to contribute to policies that promote continuous improvement in education, positively impacting the quality and equity of teaching. Furthermore, the gaps identified in this research can serve as a basis for future studies, highlighting the need to deepen the topic. Despite advances and decades of research, the continuous discussion about the evaluation of Early Childhood Education is essential and relevant in teacher training. Constant reflection and improvement of evaluation practices are essential to ensure that they continue to be effective tools in the professional development of educators and in improving the quality of early childhood education. Regarding the areas of the National Extension Policy, the impacts of this work can be classified as 3 - Human rights and justice, and 4 - Education. Considering the United Nations (ONU) Sustainable Development Goals (SDGs), it is linked to the fourth goal, which addresses quality education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Qualidade da Educação Infantil.....	73
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais Legislações e documentos para a Educação Infantil (1998 a 2021). ...	50
Quadro 2 - Documentos que enfatizam a concepção de infância/criança.	57
Quadro 3 - Principais Documentos garantidores da Educação Infantil no Brasil.	63
Quadro 4 - Documentos norteadores da qualidade da Educação Infantil.....	69
Quadro 5 - Principais documentos legais que delineiam os padrões de qualidade específicos para a Educação Infantil.	75
Quadro 6 - Documentos que tratam de métodos e práticas da Avaliação em Educação Infantil.	79
Quadro 7 - Categorias de análise presentes no relatório em cada um dos instrumentos.....	103
Quadro 8 - Eixos e temas/dimensões da Avaliação da Educação Infantil.....	105
Quadro 9 - Monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE: antes e depois do SAEB da Educação Infantil.	113

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional da Primeira Infância
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	18
2.1	Tipo da Pesquisa	18
2.2	Procedimentos Da Pesquisa.....	19
2.2.1	Pesquisa Documental.....	20
2.2.2	Revisão Narrativa De Literatura	22
2.3	Análise dos Dados Coletados	23
2.3.1	Apresentação dos Dados Analisados.....	25
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA AO RECONHECIMENTO DO DIREITO DA CRIANÇA	27
3.1	Uma Análise Histórica da Criança E Da Infância	27
3.2	Evolução À Infância: da Assistência À Integralidade.....	31
4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE CATEGORIZADA DOS MARCOS LEGAIS.....	45
4.1	Políticas Públicas e Educacionais para A Educação Infantil	45
4.2.1	Concepções de Criança e Infância a partir da Legislação Brasileira	56
4.2.2	Documentos Garantidores da Educação Infantil no Brasil.....	63
4.2.3	A Avaliação da Qualidade da Educação Infantil	65
4.2.4	Principais Documentos que Delineiam os Padrões de Qualidade Específicos--	75
4.2.5	Métodos e Práticas da Avaliação em Educação Infantil.....	79
5	O ATUAL ESTÁGIO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	100
5.1	Construção dos referenciais de avaliação da educação infantil.....	100
5.2	Avaliação multidimensional na educação infantil: eixos e estratégias	105
5.3	Avaliação da educação infantil em 2021	108
5.3.1	Relatório da fundação maria cecilia souto vidigal (2023a; 2023b)	109
5.3.2	Relatórios do saeb 2021	111
6	ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	120
6.1	Avaliação da educação infantil: trajetória, desafios e perspectivas futuras.....	120
6.2	Políticas públicas para a educação infantil e as categorias elencadas	123
6.3	Avaliações de educação infantil: implicações e desdobramentos	127
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	148

1 INTRODUÇÃO

O diálogo sobre à infância e à educação das crianças brasileiras requer atenção de diversos campos do conhecimento devido a sua complexidade. As compreensões modernas do tema foram tecidas ao longo de muitos anos e por muitas mãos, sob diferentes abordagens e perspectivas. Portanto, a Educação Infantil faz-se em um processo histórico, político, cultural e social (Aries, 2016).

Com o advento da sociedade capitalista, nasceu o interesse pelas crianças por parte da sociedade. Não se sabe ao certo, se o gatilho foi a necessidade pelo cuidado e preservação da vida ou se exatamente a demanda de mão de obra requerida por esse modo de produção. A partir disso, as peculiaridades das crianças que as diferem dos adultos emergiram, o que levou esses pequenos a serem atendidos de maneira diferenciada, a receber novas vestes, alimentos e afazeres, conforme a faixa etária (Louveira, 2015).

A compreensão da infância como objeto histórico e o reconhecimento da criança como sujeito de direito foram integrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas em 1959, em assembleia geral, para promover a preocupação mundial com esta fase da vida humana (Rosemberg; Mariano, 2010). Desde então, a preocupação com a infância, a primeira infância e a Educação Infantil foram integradas à política pública e à legislação brasileira, constando na Lei Constitucional Federal de 1988 (Brasil, 1988), que menciona pela primeira vez o conceito de Educação Infantil, tratando de sua aplicação. Desse modo, a educação estava constitucionalmente garantida para crianças de 0 a 6 anos (Gouveia, 2008) – e hoje, preconizada para crianças de 0 a 5 anos. Tal avanço no direito parental representa o processo de redemocratização pelo qual passava o país, diálogo com a sociedade, diálogo com os movimentos sociais e sindicais, mobilização e luta por direitos humanos, fundamentais e sociais (Liberati, 2015).

Embora este arcabouço legal foi respaldo à garantia da Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica, alguns obstáculos antecedentes se fizeram persistentes, e dentre eles ainda as precárias e desiguais condições de acolhimento e atendimento de qualidade às crianças, encontradas em algumas regiões brasileiras.

Apesar da temática de avaliar a qualidade na educação não ser recente, tendo tido início com a Constituição Federal de 1988, que definiu diretrizes para a gestão, ainda há muito a ser aprimorado nesse processo do ensino no Brasil. Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), os municípios são responsáveis prioritariamente pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e a União. A União, por sua

vez, coordena a política nacional de educação, fornecendo assistência técnica e financeira. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 normatizou o ensino e regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), inicialmente mencionado na Constituição Federal de 1988. O PNE prevê o financiamento e estabelece metas e estratégias para a política nacional de educação, incluindo a avaliação da oferta de ensino. Em sua primeira edição (2001-2010), o Plano definiu regras de financiamento para a Educação Infantil e previu avaliações periódicas. Na segunda edição, promulgada pela Lei nº 13.005/2014, o Plano estabeleceu metas específicas para avaliação, incluindo a realização periódica de avaliações da Educação Infantil para medir a qualidade dos serviços e orientar políticas públicas nessa etapa da Educação Básica.

Ao tratar-se conceito de qualidade na educação caracterizado como polissêmico, Coelho e Macário (2020) acreditam na afirmativa de que a legislação e os documentos oficiais da Educação Infantil possam consolidar a concepção desta etapa em seus múltiplos aspectos, capazes de orientar a construção de metodologias avaliativas. Para mudança deste cenário de desigualdades na Educação Infantil, é emergente a promoção de uma avaliação sistemática por parte do poder público, bem como ações subsequentes que visem enfrentamento dos desafios de naturezas diversas, cujo foco é garantir os direitos das crianças – que de fato começa em garantir o seu acesso à Educação Infantil (Sousa, 2018).

É neste momento que os autores concordam com apontamentos de Didonet (2014) e afirmam que seja necessário destacar a relevância da mobilização do campo da educação, quanto ao posicionamento e participação de seus professores, especialistas, gestores e demais envolvidos no processo educativo e na construção de políticas de avaliação que possam contemplar as especificidades da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, são vários os movimentos em prol de Educação Infantil de qualidade que impulsionou a difusão de proposições que buscam responder a essa demanda, extrapolando a perspectiva da avaliação da aprendizagem ou de avaliação das instituições educacionais (Azevedo; Pinto, 2021) – vertentes avaliativas até então dominantes nos documentos oficiais e na produção acadêmica concernente à referida etapa educacional, para uma proposta de Avaliação Sistemática. Assim, ressalta-se que a Educação Infantil passou a ser abordada nos debates relativos à avaliação externa e em larga escala, sob a liderança do Ministério da Educação (MEC) nas últimas duas décadas (Zucco; Zanella; Coutinho, 2022). Nesse viés, examinar propostas de avaliação da educação é um passo relevante para apreciar o potencial dessas iniciativas em promover qualidade com equidade, tendo em vista garantir o cumprimento do dever do Estado.

As avaliações externas da Educação Básica, entre os instrumentos, representam uma proposta significativa para avaliar o potencial das iniciativas de melhoria da Educação Infantil, como políticas públicas, visando promover qualidade e equidade. Essas avaliações são fundamentais para garantir que o Estado cumpra seus deveres e ofereça o direito à Educação, como defendido por Pimenta, Sousa e Flores (2021).

A partir do contexto e não descartando a relevância da temporalidade do tema da Educação Infantil, considerando a demanda de ser esta uma etapa da Educação Básica garantida legalmente e por políticas públicas da educação – e, portanto, avaliada para verificar cumprimento de sua proposição –, pretende-se pesquisar aqui discutir sobre o percurso histórico e o atual estágio da avaliação da Educação Infantil. Este constitui-se a delimitação do tema de pesquisa.

Antes de explorar o tema Avaliação da Educação Infantil, é importante fazer uma distinção entre Avaliação na e Avaliação da Educação Infantil. Didonet (2014), em seu texto "Avaliação na e da Educação Infantil", apresenta um panorama das políticas educacionais relacionadas à avaliação na Educação Infantil. Ele conceitua os termos "avaliação na" e "avaliação da" da seguinte forma: "avaliação na" refere-se à avaliação pedagógica, que engloba o acompanhamento do desenvolvimento educacional da criança, reflexões sobre práticas docentes e comunicação com a comunidade escolar; enquanto "avaliação da" é denominada avaliação institucional ou de sistema, abrangendo a análise da qualidade dos espaços e recursos das instituições em contexto escolar ou de rede de ensino. No contexto desta pesquisa, a ênfase recai sobre a Avaliação da Educação Infantil.

Nesse contexto, uma inquietação emergente serve como questão investigativa e impulsiona esta pesquisa: Como se deu o percurso histórico da Avaliação da Educação Infantil até o seu estágio atual com a introdução ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

Assim, abordar sobre a avaliação da Educação Infantil se justifica pela relevância de avaliar a qualidade oferecida na Educação Infantil no Brasil, a importância do SAEB como instrumento para monitorar e pessoalmente, considerando o vínculo profissional desta pesquisadora com a esta etapa da educação básica pública (enquanto docente na esfera municipal). Acrescenta-se ainda à necessidade de cumprir às exigências disciplinares para a conclusão do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Cabe ressaltar que não somente compreender as condições de produção da avaliação da Educação Infantil, mas ao disseminar seu resultado é que esta pesquisa se justifica e se fez relevante acadêmico-cientificamente. A expectativa é de que este trabalho possa expandir o entendimento sobre a produção científica na área de avaliação da Educação Infantil no Brasil,

revelando as temáticas mais comuns presentes nas pesquisas existentes e as lacunas ainda presentes nesse campo de investigação, incentivando a realização de novas pesquisas sobre o assunto.

De acordo com Borges, Almeida e Santana (2021), em tempos de valorização das avaliações, compreendido o assunto como um eixo moderno de pesquisas em Educação, considera-se que estudos relacionados a tal momento histórico sejam apropriados, ampliando a discussão, a finalidade e a prática de melhoria de processos da Educação Infantil. De acordo com Diniz (2019), Esteban, Louzada e Fernandes (2021) e Lima *et al.* (2022), saber qual o foco das avaliações, seus objetivos e o que pretende a medição da qualidade nesta etapa de ensino é emergente para as áreas da Educação.

Desta forma, o objetivo geral é analisar, à luz do arcabouço documental e bibliográfico, o percurso histórico e o atual estágio da avaliação da Educação Infantil, para servir de subsídio de pesquisas ou fonte de consultas para Educadores Infantis. Nossos objetivos específicos se elencam em: (1) identificar as concepções de infância e os direitos da criança, especialmente à luz do surgimento das primeiras creches e do acesso à Educação Infantil; (2) compreender o contexto da avaliação da Educação Infantil no Brasil, a partir de documentos e políticas educacionais; (3) correlacionar as pesquisas bibliográficas e a base legal (pesquisa documental) do SAEB para Educação Infantil, a respeito da avaliação (externa e de larga escala) nesta etapa da Educação Básica e; (4) produzir uma proposta de e-book (produto educacional) trazendo o percurso histórico da avaliação da Educação Infantil até à proposta do SAEB.

Para dar cumprimento aos objetivos elencados, elegeu-se a abordagem qualitativa para a construção do conhecimento pretendido, cumprindo-se por meio de revisão bibliográfica e documental como procedimentos de coleta e análise sistematizada de dados, bem como a descrição associada à interpretação dos resultados obtidos. Este caminho metodológico é recomendado como exitoso por Lüdke e André (1986) e Gazziotin, Klaus e Pereira (2022), quando a intenção é a pesquisa em educação ou em avaliar a educação.

A presente dissertação organiza-se a partir da apresentação, na segunda seção, da metodologia adotada e dos procedimentos metodológicos, bem como a descrição minuciosa da coleta e análise dos dados. A seção três se ocupa da abordagem da Educação Infantil de Qualidade, sendo um direito da criança. Portanto, nesta seção buscou-se identificar as concepções de infância, os direitos da criança e o acesso à Educação Infantil, principalmente a partir do arcabouço de suas garantias legais para esta etapa da Educação Básica. Realizou-se neste um referencial teórico. A quarta seção ocupou-se da abordagem da Avaliação da Educação Infantil, a partir dos documentos relacionados ao tema, bem como das políticas

educacionais para esta etapa. Ou seja, abordou o percurso histórico da avaliação da Educação Infantil. Consequentemente, a quinta seção trouxe reflexões sobre o estágio atual desta avaliação, correlacionando as pesquisas (a bibliografia) e a base legal (o documento) do SAEB para Educação Infantil, a respeito da avaliação (externa e de larga escala) nesta etapa da Educação Básica. Por fim, a sexta seção se encarregou-se de discutir e analisar os desafios e perspectivas da avaliação da Educação Infantil, a partir dos dados apresentados.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa é essencial para garantir a credibilidade dos resultados acadêmicos, pois define os métodos e procedimentos necessários para a coleta, análise e interpretação dos dados.

Nesta seção, apresentaremos a abordagem metodológica adotada para investigar o percurso histórico e o estágio atual da avaliação na Educação Infantil. Iniciaremos com a descrição do tipo de pesquisa escolhido, que define a abordagem geral da investigação. Em seguida, abordaremos os procedimentos da pesquisa, detalhando as etapas práticas da coleta e análise dos dados, com ênfase em dois aspectos principais: a pesquisa documental e a revisão de literatura.

A seguir, descreveremos como os dados coletados serão analisados, explicando os métodos utilizados para examinar e interpretar os dados a fim de extrair considerações significativas. Esta etapa incluirá a apresentação dos dados analisados, detalhando a forma como os resultados serão organizados e discutidos, e como as conclusões serão formuladas com base na análise realizada.

Dessa forma, a metodologia proposta orienta a execução da pesquisa e garante que os resultados reflitam com precisão o fenômeno investigado, contribuindo de maneira significativa para o campo da avaliação da Educação Infantil.

2.1 Tipo da pesquisa

Afirma-se quanto à natureza, a pesquisa é básica e de abordagem qualitativa, pois segundo Gil (2022), vem gerar conhecimentos científicos livres de prática, trabalhando então no universo de significados, conceitos e detalhamento de informações. No mesmo sentido, acresce Gonzáles (2020), definindo-a enquanto instrumento permissivo à compreender detalhadamente e em profundidade os fatos em investigação, quase sempre de uma realidade específica, para a produção de conhecimentos fundamentados. Este tipo de pesquisa é comum nos âmbitos social e educacional, para abordagem de assuntos referentes aos mesmos e, geralmente, destinando-se à produção de conhecimentos relacionados à realidade do pesquisador (Gazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

Neste enfoque, o pesquisador é sempre o instrumento-chave da pesquisa, considerando a sua necessidade de interpretar os dados já existentes, em detrimento à tarefa de ter que produzi-los para interpretação (Cellard, 2012). O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é assumido como um sujeito que pensa, percebe, sente, expressa interesse pelo assunto que deseja

pesquisar. Um sujeito cognoscente. Assim, o pesquisador, em tanto que sujeito pensante não pode se afastar do acontecimento que está pesquisando e que se dá a sua percepção. Entre Sujeito/Pesquisador e Acontecimento/Pesquisado não existe uma dualidade. Ao contrário, Sujeito-Pesquisador/Acontecimento /Pesquisado dá-se como uma unidade indivisível, baseada na subjetividade própria do pesquisador, quem é considerado como o principal meio para ter acesso à informação relevante para construir a resposta à pergunta (questão) de pesquisa. Assim, o pesquisador é considerado o dispositivo principal das pesquisas qualitativas (Gonzáles, 2020, p.160).

Portanto, vem assumir um lugar epistemológico na pesquisa, pois mais do que qualquer outro tipo ou modalidade de produção de conhecimento, tem seu lugar favorecido dentro das oportunidades e possibilidades do exercício de sua subjetividade (Cellard, 2012). Esta condição representa um alicerce para a construção e desenvolvimento de ações como sujeito da pesquisa (Gazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

Esta afirmativa explica-se, pois, a relação dialética existente entre o pesquisador (sujeito singular) com o que está sendo pesquisado (lugar social) faz com que ele signifique aquilo que precisa e pretende saber e, portanto, empenha-se em produzir conhecimentos para tanto, beneficiando-se e, ao mesmo tempo, não deixando de beneficiar o seu contexto (Cellard, 2012). Explica-se, ainda, pois é a partir da pesquisa qualitativa e pelo lugar que o pesquisador assume em seus desenvolvimentos, que ele poder-se-á construir conhecimentos e gerar saberes condicionado à sua formação, sua experiência e realidade, seu conhecimento anterior ou antecedente ao que se deseja pesquisar e saber e, principalmente, pela natureza da relação que ele estabelece com as situações sociais que lhes despertam atenção investigativa (Gazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

Em síntese, na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a intenção de pesquisar aquilo que, a partir de sua realidade, lhe interessa e desperte necessidade de produzir conhecimentos e, a partir do que já sabe, vai buscar saber mais, tendo como ponto de partida sua experiência e relação com o pesquisado – como é o caso desta pesquisa de Mestrado em Educação, no qual a pesquisadora, enquanto docente da Educação Infantil, mantendo vínculo social e profissional, desejando saber sobre o percurso histórico da avaliação nesta etapa da Educação Básica.

2.2 Procedimentos da pesquisa

O direcionamento do tipo da pesquisa é essencial, tendo como base a intenção do conhecimento pretendido pelo pesquisador. A determinação de como trabalhar na pesquisa –

ou seja, a determinação da escolha do caminho a seguir e de seus procedimentos – é possível quando o pesquisador sabe onde deseja chegar (Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Dessa forma, considerando que a intenção é compreender o percurso histórico e o estágio atual da avaliação da Educação Infantil, quanto procedimentos, conduzimos uma pesquisa qualitativa. Durante sua elaboração, iniciamos com uma revisão da literatura do tipo narrativa que foi fundamental para a construção do referencial teórico. Além disso, esta investigação se desenvolveu através da pesquisa documental associada à pesquisa revisão narrativa bibliográfica, sendo assim divididas em dois blocos distintos: a Pesquisa Documental e a Revisão narrativa de Literatura.

2.2.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi dedicada à análise de documentos pertinentes, enquanto a pesquisa bibliográfica se concentrou em examinar as contribuições teóricas já existentes sobre o tema. Por meio dessa abordagem metodológica, buscou-se alcançar uma compreensão do Percurso Histórico da Avaliação da Educação Infantil até os dias atuais. De acordo com Lüdke e André (1986), autores que se dedicam em pesquisas qualitativas em educação, asseguram que esta seja uma forma valiosa para se proceder com abordagem de dados qualitativos, podendo ser complementada com uma outra – que no caso, escolhida a pesquisa bibliográfica. Ainda de acordo com os autores, representa uma técnica de procedimento exploratória.

A pesquisa documental envolve a coleta de documentos oficiais, considerados fontes primárias, que estabelecem os marcos legais relacionados à Educação Infantil e à avaliação nesse nível de ensino. Especificamente para a área de educação, cujo foco esteja na avaliação educacional, Lüdke e André (1986), asseguram que a pesquisa documental seja dotada de vantagens, pois os documentos: representam uma fonte rica e estável de pesquisa, que persiste ao longo dos tempos e, por isso é um procedimento que proporciona estabilidade aos resultados desejados; representam uma fonte de evidências em que informações e conhecimentos já produzidos anteriormente são registrados, promovendo seguridade para a pesquisa desejada; são inalteráveis, preservando informações originais e; têm como adicional o custo reduzido no que tange o seu acesso, dependendo do pesquisador somente que dedique seu tempo para seleção e análise.

Silva, Almeida e Guindani (2009) salientam que a pesquisa documental é um procedimento de investigação que permite acesso mais amplo às informações, nunca devendo ser ignorado e sempre ser associado a outros métodos de investigação. Como já afirmado

anteriormente, outro método ou procedimento de investigação adotado para a presente dissertação é a pesquisa bibliográfica, que segundo Lüdke e André (1986) é muito mais explorada no contexto da educação.

Retomando Cellard (2012), a pesquisa documental vai revisar documentos que não receberam tratamento científico, mas que sejam fontes de evidências confiáveis, tais como: legislação (leis), políticas públicas formuladas, estatutos, comitês, filmes, reportagens de jornais, relatórios técnicos, pareceres e pronunciamentos, registros de assembleias, fotografias, vídeos e gravações, cartas, memorandos, diários, autobiografias, discursos, dados estatísticos, arquivos, dentre outros que possam se transformar em dados coletados quando revisados.

Dado que a Educação Infantil é uma política pública, sua análise requer a investigação de documentos provenientes de políticas sociais. Isso possibilita entender a trajetória histórica, destacando as realizações das ações implementadas, os resultados concretos obtidos e comparar essas realizações com os discursos previamente elaborados. Em seguida, é possível estabelecer um diálogo entre o discurso político e a efetiva execução das leis que nortearam essas políticas. A esta revisão soma-se a discussão sobre as políticas e documentos que trataram do percurso histórico da avaliação da Educação Infantil.

Dentre os documentos analisados estão relatórios da SAEB Educação Infantil (Brasil, 2023^a; 2023^b) que apresentam dados anuais sobre a avaliação da Educação Infantil em todo cenário nacional e os relatórios da Fundação Maria Cecília Vidigal (2023). A pretensão desta avaliação é auxiliar na definição de prioridades e na tomada de decisões pela gestão pública, possibilitando o aprimoramento do trabalho e a implementação de ações que ajudem a superar dificuldades. Além disso, pretende-se promover o desenvolvimento de políticas voltadas para a melhoria da oferta de Educação Infantil no Brasil.

Ao examinar esses documentos, é essencial contextualizar o ambiente social, político e econômico em que essa documentação foi produzida. Além disso, compreender as motivações intrínsecas que moldaram as definições de políticas específicas e os pressupostos subjacentes à sua criação. As informações contidas nesses documentos políticos selecionados fornecem a base para a pesquisa e a reflexão em curso.

Portanto, a revisão documental a ser realizada nesta dissertação, tem como base de consulta o acesso (eletrônico) aos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos quais serão extraídas informações sobre a inclusão da Educação Infantil SAEB. Para tanto foram utilizados os seguintes descritores de busca: Avaliação; Educação Infantil e SAEB. O recorte temporal considerado para a busca foi de 2018 a 2023.

2.2.2 Revisão Narrativa de Literatura

A pesquisa bibliográfica compreende a identificação e análise de materiais previamente desenvolvidos por outros pesquisadores sobre um tema específico, priorizando, sobretudo, as fontes como teses, dissertações e artigos científicos. Conforme enfatizado por Souza, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é intrínseca ao ambiente acadêmico, visto que seu propósito reside no aprimoramento e na atualização do conhecimento por meio da investigação de fontes que já foram previamente exploradas, submetidas a tratamento científico e publicadas.

Gazziotin, Klaus e Pereira (2022) afirmam que a revisão bibliográfica associada à revisão de literatura sejam etapas do processo investigativo, essenciais para pesquisas qualitativas, pois por meio delas permite-se a identificação dos principais referenciais teóricos que possam sustentar estudos na área em que a investigativa está acontecendo, contribuindo para a compreensão de que outros pesquisadores acerca de epistemologias necessárias para pensar e avaliar a educação. Embora estejam associadas estão não são sinônimas. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia usada para restringir o campo de investigação, e a revisão narrativa de literatura o procedimento para oferecer base teórica à interpretação do estudo.

Segundo Mattar e Ramos (2021), uma revisão de literatura pode variar em termos de sua abordagem, podendo ser mais ou menos sistemática. Para esta pesquisa, elegeu-se a revisão narrativa como procedimento metodológico. Nesta revisão não se utiliza critérios explícitos ou sistemática e nem pelo esgotamento das fontes. As informações são coletadas com base na dinâmica da escrita e interpretação do próprio pesquisador.

A possibilidade de acessar e examinar essas produções proporciona, na prática, a oportunidade de entender estudos realizados, identificar problemas apresentados e examinar possíveis soluções propostas. Da mesma forma, esse processo revela lacunas no conhecimento, destacando questões não abordadas e áreas carentes de soluções. Utilizando os materiais selecionados como base, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise, explorando os aspectos considerados e manipulando os dados de acordo com a metodologia da pesquisa qualitativa, previamente delineada.

No âmbito acadêmico, a metodologia de revisão narrativa de literatura é utilizada como um guia para identificar evidências por meio da análise de pesquisas relevantes que abordam uma questão específica de pesquisa. Portanto, para a revisão narrativa de literatura realizada nesta dissertação, contou-se principalmente com publicações de Pimenta (2017); Campos (2013; 2020); Oliveira e Guimarães (2014); Rosemberg (2010; 2013), Faria e Canavieira

(2014); Didonet (2014); Sousa (1995: 2018). Para a revisão da literatura eletrônica, alguns dos principais trabalhos dissertativos utilizados para fundamentar o estudo foram: Elisabete de Oliveira Garcia (2023); Dirce Guerres Zucco (2020); Romilson Brito de Azevedo (2020); Ana Paula Rocha Neto (2020); Tagma Angélica Nilson Becker (2020) entre outros.

2.3 Análise dos dados coletados

A análise de dados qualitativos – oriundos de pesquisa documental e bibliográfica – implica em debruçar sobre os dados coletados (documentos) e realizar um trabalho a partir deles, sendo relevante que este seja sistematizado para ser explorado ao máximo. Portanto, para a sistematização da análise, faz-se necessário à sua organização inicial para identificação de seus conteúdos. Em seguida, prossegue-se com a avaliação dos mesmos (Lüdke; André, 1986).

A análise dos dados está presente em todos os momentos da investigação. Em alguns contextos, já se faz permissiva logo no momento de coleta dos dados, já em processo adiantado para escrita dos resultados. Em outros, nem tanto, sendo necessária a sistematização dos dados (Lüdke; André, 1986) – como é o caso evidenciado nesta pesquisa.

De acordo com Gazziotin, Klaus e Pereira (2022), as pesquisas documental e bibliográfica são bem próximas em seus propósitos e em suas estratégias de coleta de dados; entretanto, o elemento que as diferencia está na natureza de suas fontes de pesquisa. Enquanto a pesquisa bibliográfica destina-se às contribuições de diversos autores sobre o tema em investigação, ocupando-se de fontes secundárias, a pesquisa documental vai lançar mão de materiais que não receberam tratamento analítico e, portanto, diz-se que suas fontes sejam primárias.

Assim, faz-se relevante compreender a diferença central entre tais fontes, para entender o processo de como se dá a análise de dados da pesquisa documental. Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que as fontes primárias sejam aquelas onde os dados são originais, nas quais o pesquisador pode-se obter uma relação direta com os fatos a serem analisados; e que as fontes secundárias sejam aquelas onde o pesquisador realiza a sua busca, mas a partir de dados de segunda mão; ou seja, a partir de dados que já foram trabalhados por outros estudiosos e, por isso, denominados como científicos, haja vista já estarem tratados e com resultados formulados.

Entendida a diferença, pode-se compreender a afirmativa de Gazziotin, Klaus e Pereira (2022), sobre a necessidade da análise dos dados da pesquisa documental se dar mediante um trabalho mais cauteloso do pesquisador, haja vista que tais dados não tenham sido passados, anteriormente, por tratamentos científicos.

Como afirma Bardin (1977), a análise documental é bem-vinda, considerando a sua capacidade de transformar informações originais em formas mais facilitadas e/ou condensadas para consulta e entendimento, obtendo a amplitude de informações possíveis (em seu aspecto quantitativo) associada à máxima pertinência possível (em seu aspecto qualitativo).

Assim, nesta dissertação, a análise documental procedeu com a análise para a desmistificação dos significados aparentes dos dados coletados para tal, prossegue-se com o desmonte ou desmanche de estruturas já existentes para que a análise das condições de produção de tal documento possa ser compreendidas, não sendo esta uma tarefa simples. Para compreender como a Educação Infantil foi garantida constitucionalmente, não basta somente a análise da legislação e dos demais documentos que registram tais direitos, mas sim de recorrer às informações sobre as condições de que esta produção se deu, na tentativa de compreender aquela realidade e aquele contexto, na ocasião.

Para todas as análises documentais, buscou-se a compreensão das dimensões inter-relacionadas aos dados coletados (aos documentos) e, por se tratar da avaliação da Educação Infantil, buscou-se sempre na análise: compreender as ideias e posicionamentos sociais da ordem que produziu o documento (da sua procedência); realizar uma leitura preliminar para compreender os conceitos-chave tratados nos dados coletados e, então identificar sentidos e historicidade (percurso) e; realizar uma análise interpretativa para reunir, classificar e comparar as informações coletadas (ou vários dados coletados) em diversos documentos, para relacioná-los à problemática de pesquisa.

Além disso, os dados coletados mediante pesquisa bibliográfica obedeceram ao critério de sistematização para serem analisados. De acordo com Lüdke e André (1986), a delimitação progressiva, a formulação de questões analíticas, o aprofundamento na revisão de literatura e o uso de comentários críticos ao longo da análise dos dados fazem parte de uma boa sistematização.

A delimitação progressiva representa uma técnica em formato de funil, onde empenha-se do todo para compreensão da essência e contexto do que está sendo analisado e, por se dar progressivamente, pode-se acontecer por meio de um processo repetitivo, sendo que quanto mais se lê (ou se analisa), melhor compreendido e delimitado estará (Lüdke; André, 1986).

Assim, a delimitação progressiva se deu mediante afunilamento sobre bibliografia relacionada à avaliação na Educação Infantil e a avaliação da Educação Infantil, sendo esta última relevante e relacionada à pesquisa desta dissertação. A formulação de questões analíticas é outra forma de sistematizar os dados coletados para que a análise não se perca de seu propósito, possibilitando também articulação dos achados aos dados da realidade (Lüdke;

André, 1986).

Portanto, questões analíticas (já apresentadas na construção da inquietação e formulação do problema apresentadas na seção introdutória desta dissertação) foram as mesmas que guiaram a sistematização dos dados na análise bibliográfica realizada, servindo ainda para categorizar os conteúdos em seções (e subseções) que constituíram o seu referencial teórico.

O aprofundamento na revisão de literatura é necessário para a sistematização dos dados coletados, para compreensão do que já vem sendo excessivamente abordado e sobre quais as lacunas existentes, para que a análise dos dados evite uma supra abordagem e se ocupe de preencher lacunas, com a oferta de respostas ainda não exploradas. Esta parte da sistematização é importante, pois a partir da posse dos dados coletados, é possível direcionar-se ou tomar decisões mais assertivas para concentração dos esforços e atenção do estudo (Lüdke; André, 1986).

2.3.1 Apresentação dos dados analisados

Analizados os dados, o pesquisador procederá à apresentação propriamente dita dos resultados. Segundo Lüdke e André (1986), a apresentação dos resultados de pesquisas qualitativas em educação exige rigor intelectual, criatividade para que a sistematização seja realizada com coerência, clareza e segurança, a partir de um esquema pretendido.

Portanto, o passo seguido da análise é o registro e o reporte dos achados – o que não impede que o pesquisador retome as análises dos dados coletados e efetue releituras ou novas outras que envolvam o exame do tema para ampliação de seu registro (Lüdke; André, 1986).

Embora não existam regras ou normas fixadas para o registro de resultados qualitativos de pesquisas em educação, a categorização de resultados é sempre uma alternativa segura, podendo esta ser relevante e estar condicionada aos objetivos do estudo, sendo os resultados a resposta ou o êxito destes (Gazziotin; Klaus, Pereira, 2022).

Para categorizar a apresentação dos dados analisados (dos resultados), faz-se necessária a utilização da interpretação para que a discussão possa ser produzida (Lüdke; André, 1986) – o que permite afirmar que os resultados desta pesquisa de mestrado serão expostos não somente pela sua descrição de achados, mas interpelando os mesmos, compreendendo que a descrição não possa dissociar-se da interpretação em pesquisas qualitativas.

[...] a categorização, por si só, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo

à discussão já existente sobre o assunto focalizado. [...] o que se espera não é que novos observadores cheguem às mesmas representações, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas (Lüdke; André, 1986, p.49).

Gazziotin, Klaus e Pereira (2022) chamam a atenção para a produção de resultados em pesquisas em educação e, principalmente em pesquisas em educação cujo contexto é a análise de um percurso histórico e, por isso, envolvendo a pesquisa e análise documental – como é o caso da referida proposta desta dissertação, que se ocupa em abordar sobre o percurso histórico e estágio atual da avaliação da Educação Infantil.

Segundo os autores, no campo da educação, aquilo que se chama de análise documental nem sempre tem caráter histográfico. Nesta dissertação cujo objetivo é a compreensão da avaliação da Educação Infantil, foram observadas condições que algo sobre a mesma fosse ponderado, fixado, determinado em algum momento histórico, e em outro não.

Assim, o mapeamento das ascendências da avaliação, na forma de condições de possibilidade para a emergência de se avaliar a Educação Infantil como é dito, pensado e feito hoje, torna evidente na pesquisa as verdades dos direitos conquistados pelas crianças desta etapa da Educação Básica.

Portanto, embora a análise tenha sido realizada em documentos produzidos em distintas fases, a apresentação dos resultados não se prende a uma pesquisa de caráter histográfico. Se prende então, à interpretação das condições nas quais os documentos foram propostos, para promoção de um movimento de reconstrução científica do conhecimento desejado – que é justamente compreender como a avaliação da Educação Infantil se constituiu, aconteceu, para compreender como ela se encontra nos dias de hoje, não dissociando-se da interpretação.

Retomando Gazziotin, Klaus e Pereira (2022), não se trata de promover uma estrutura de resultados como uma bricolagem (uma simples colagem de epistemologias em uma linha cronológica).

Trata-se de trazer um resultado para uma pesquisa qualitativa com um entrelaçamento de significados, conectando o objeto da investigação (a avaliação da Educação Infantil) aos seus muitos contextos em que está e esteve inserido, de forma linear interpretativa, para mostrar as múltiplas possibilidades dialógicas, deste complexo fato e fenômeno educacional.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA AO RECONHECIMENTO DO DIREITO DA CRIANÇA

Esta seção, embasada em um referencial teórico, tem como propósito identificar as concepções de infância e os direitos da criança, especialmente à luz do surgimento das primeiras creches e do acesso à Educação Infantil. Para compreender o desenvolvimento histórico das políticas de Educação Infantil e os desafios atuais relacionados à oferta de qualidade, é fundamental analisar como a criança e as diversas infâncias foram gradativamente reconhecidas e integradas à sociedade, considerando que tais percepções são influenciadas por contextos econômicos, políticos e sociais.

No contexto, a seção foi subdividida em tópicos que abordam respectivamente uma análise histórica da criança e da infância, e a evolução da assistência à infância no Brasil: origens e desenvolvimento da criança na educação. Destaca-se a importância de compreendermos as raízes históricas e as transformações sociais que moldaram as políticas e práticas voltadas para as crianças, promovendo um olhar contextualizado sobre o tema.

3.1 Uma análise histórica da criança e da infância

As concepções sobre crianças e infância não são estáticas nem inatas, mas sim influenciadas por contextos históricos e sociais específicos. A percepção da infância e da criança, em sua subjetividade, foi gradualmente desenvolvendo-se e conquistando espaço nas sociedades a partir do século XVIII.

Nesse período, como destaca Abramowicz (2018), emergiu um campo de conhecimento dedicado exclusivamente à criança, marcando o início de sua visibilidade na sociedade. Essa visibilidade da criança foi acompanhada por uma série de narrativas históricas conflitantes, que ao longo dos anos atribuíram-lhe uma variedade de características. Desde fragilidade, docilidade e ingenuidade até violência, indisciplina e falta de humanidade foram atribuídas à criança (Abramowicz, 2018).

No âmbito dos estudos sobre a criança e suas diferentes infâncias, uma variedade de concepções, subjetividades, disputas e antagonismos influenciam a compreensão dos fenômenos educativos relacionados às políticas educacionais neste nível de ensino. Esta análise encontra eco nas reflexões de Pinheiro (2001), que enfatiza que a vida social das crianças no Brasil sempre foi marcada por desigualdades, exclusão e dominação, atravessando distintos períodos históricos, desde o período colonial até a instauração da República.

Siqueira (2011) destaca a trajetória histórica da concepção da criança, identificando três ciclos distintos: a criança naturalizada, a criança percebida como problema social e, por fim, a criança reconhecida como sujeito de direitos. Essa abordagem justifica a afirmação de Azevedo (2020, p. 22) de que “[...] levou muito tempo para que os primeiros anos de vida da criança ganhassem protagonismo nos pressupostos legais, como é evidente nos dias atuais”.

No primeiro ciclo, denominado criança naturalizada, a criança é vista como um ser natural, sem atributos sociais específicos além de sua condição biológica. Esta fase enfatiza a inocência e pureza inerentes à infância, sem considerar sua inserção em contextos sociais e culturais mais amplos.

Já no ciclo seguinte, a criança é percebida como um problema social, frequentemente associada a questões de pobreza, abandono, delinquência e desajuste social. Esta concepção emerge com a industrialização e urbanização, refletindo preocupações sociais e políticas sobre o bem-estar e a educação das crianças em meio a mudanças sociais rápidas e desafiadoras.

Por fim, no terceiro ciclo, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos próprios, com necessidades, desejos e capacidades que merecem ser respeitados e protegidos. Nesta fase, há um movimento em direção à garantia dos direitos das crianças, incluindo o acesso à educação, saúde, proteção contra abusos e exploração, e participação nas decisões que afetam suas vidas. Esses ciclos serão explorados ao longo da pesquisa.

Pagni traz uma explicação etimológica do termo infância e, posteriormente, uma explicação semântica, a saber:

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim infantil: do verbo fari, falar – especificamente, de seu particípio presente, fan, falante – e de sua negação in. O infante é aquele que [...] ainda não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada. O prefixo in da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos (Pagni, 2010, p.10).

Etimologicamente, o termo presume o silêncio que precede as palavras e, ainda, que enuncia o discurso; ou seja, o termo é designado à condição de linguagem e pensamento, que os seres humanos se submetem ao longo da vida, até a maior frequência – sendo este o ponto que os diferenciam da idade adulta.

[...] semanticamente, essa categoria passa a ser utilizada para designar mais essa idade do que aquela condição. É utilizada como sinônimo de criança e, enquanto tal, como uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrihada e cultivada para que o homem aí em germe, por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse

no mundo existente. Na medida em que essa práxis formativa¹ se restringe a uma arte-técnica e o ingresso no mundo consiste em um mero assujeitamento ao existente, porém, a exigência de sua regulamentação por saberes e de sua domesticação por práticas exercidas pelos homens mais velhos, que assumem essa função em diversas instituições modernas, dentre as quais a escola, concorre para uma sobrevalorização da infância como idade específica, diferenciada do adulto (Pagni, 2010, p.10).

Semanticamente, o termo designa a infância como um período de crescimento dos seres humanos, compreendendo este do nascimento à puberdade, sendo de 0 a 12 anos de idade (Kuhlmann Jr., 2011). Entretanto, pela íntima relação, os termos (e sentidos) de infância e criança são confundidos, embora não sejam iguais.

Ao longo da história, a infância nem sempre foi garantida assim. Nos primórdios, na Esparta antiga, o conceito de criança se prendia a objeto estatal, cabendo-lhe servir ao Estado, e não ser cuidado e tutelado por ele. Na ocasião, era nulo o status de criança, e o sentido de primeira infância praticamente inexistia, não havendo necessidade de atenção especial.

Philippe Ariès, renomado estudioso e historiador francês, emerge como um dos pioneiros neste campo dos estudos da infância, dedicando-se ao estudo do desenvolvimento social das crianças (Gouvea, 2008). Na década de 1970, Philippe Ariès (2016) produziu uma obra que investigava a história social da criança e de sua família, com o intuito de identificar os sentimentos associados às crianças por meio de registros como pinturas, quadros e desenhos da vida cotidiana nas Idades Média e Moderna. Ariès (2016) revelou que, no século X, não existia uma concepção definida de infância, e durante a Idade Média a representação das crianças era escassa.

Segundo Ariès (2016), na sociedade medieval, as crianças não recebiam um cuidado sensível; frequentemente, eram misturadas aos adultos e, ao alcançarem cerca de 7 anos de idade e não mais necessitando dos cuidados das amas ou mães, eram prontamente integradas ao mundo dos adultos. Embora não fossem negligenciadas, não havia um sentimento de afeto genuíno em relação a elas, refletindo uma falta de percepção da singularidade infantil que as diferenciava essencialmente dos adultos. Concluiu-se que a discussão sobre a infância não era uma preocupação naquela época (Gouvea, 2008; Kuhlmann Jr., 2011).

As representações da infância surgiram mais tarde, no século XIII, por meio de pinturas que retratavam crianças como adultos em miniaturas. Estas imagens mostravam as crianças

¹ Pagni (2010) atribui à expressão práxis formativa o designo de todas as ações humanas que têm um fim imanente a elas mesmas e cuja realizações implicariam necessariamente em “fazer o bem, seja eticamente para si mesmo, seja politicamente para a polis, modificando tanto o agente que a desenvolve quanto a situação ao qual se destina” (p.118).

envolvidas em atividades cotidianas, vestindo trajes de adultos em escala reduzida e participando de eventos sociais locais, como festas e celebrações. Em resumo, não havia considerações adequadas à idade e ao desenvolvimento das crianças naquela época (Gouvea, 2008; Kuhlmann Jr., 2011).

Naquela época, a concepção de infância, conforme discutido por Ariès (2016), estava relacionada a um estágio marcado pela falta de habilidade linguística ou pela dificuldade em expressar pensamentos e sentimentos verbalmente. Essa ausência ou dificuldade era associada à imagem da criança como um ser não racional, caracterizado por comportamentos e reações inadequadas ou imprevisíveis.

No entanto, os estudos de Ariès foram criticados pelo pesquisador Heywood (2004), que apontou a ingenuidade do tratamento das fontes históricas por Ariès, bem como seu exagero ao afirmar a inexistência da infância na Idade Média. Heywood demonstrou que, apesar do tempo limitado dedicado às crianças naquela época, existia uma noção de infância durante o período medieval. Ele ressaltou o investimento social e psicológico nas crianças, destacando que a Igreja já se preocupava com a Educação Infantil desde o século XII. Além disso, Heywood argumentou que no século XVI e XVII já havia uma consciência das diferenças de percepção entre crianças e adultos.

O sentido da infância nasceu na Europa, sob o crivo religioso e educacional, onde se enxergava a necessidade da separação da criança do preparo do adulto. Somente, no século XIX que fora concedido à criança o status de indivíduo, cabendo-lhe afeto e educação. A partir daí, principalmente em sua primeira infância, a criança passa a ter seus direitos enquanto obrigação e garantia da família e do Estado (Liberati, 2015), sendo foco de áreas afins dedicadas ao estudo do conhecimento, tais como: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Educação Física, Psicanálise, Linguística, dentre outras. As mesmas áreas se dedicam a estudar as especificidades da infância e seu desenvolvimento, tendo plena consciência de que a criança não é um adulto em miniatura (Kuhlmann Jr., 2011).

Siqueira (2011) reconhece o mérito de Ariès em evidenciar a construção social por trás do que parecia ser um fenômeno natural, a infância. No entanto, destaca que os estudos desse historiador foram objeto de críticas como vimos anteriormente e motivaram novas pesquisas. O referido autor alerta para o risco de negar a existência da infância antes do século XVII e ressalta a preocupação com a generalização de uma concepção que não leva em conta outras realidades sociais e históricas. As diferentes realidades sociais mencionadas pelo autor estão relacionadas às disparidades e diversidades entre grupos de crianças, especialmente as crianças em situação de pobreza, que não foram adequadamente consideradas nas interpretações de

Ariès (2016).

3.2 Evolução à infância: da assistência à integralidade

As instituições voltadas para o cuidado infantil já estavam firmemente estabelecidas em diversos países europeus, com as salas de asilo tendo sua origem na França e posteriormente evoluindo para o que atualmente conhecemos como escolas maternais.

A emergência destas instituições foi profundamente influenciada por uma série de fatores interligados. Dentre eles, destacam-se as concepções históricas sobre a infância, a evolução da estrutura familiar, as dinâmicas demográficas ao longo de distintos períodos históricos, os processos de urbanização e industrialização nas áreas urbanas, variações nas dinâmicas de emprego, as relações de produção, as desigualdades de classe e as complexas interações culturais.

No contexto brasileiro, o cuidado com a infância aparentemente teve início no século XIX, ganhando uma maior expressividade nas décadas subsequentes. Segundo as observações de Fontes (2005), é de suma importância notar que a trajetória da infância no país está intrinsecamente entrelaçada com questões de preconceito, exploração e abandono. Desde as suas origens, as crianças foram categorizadas e tratadas de acordo com a sua posição na estrutura de classe, resultando em diferenças substanciais em termos de direitos e posições sociais (p. 88).

A análise dos governos e das mudanças políticas no Brasil desde o período colonial até a redemocratização em 1985 é importante para compreender o contexto histórico que moldou o desenvolvimento do país. A compreensão da infância no Brasil ao longo dos diferentes períodos históricos revela as transformações nas percepções e nas condições de vida das crianças. A seguir, detalhamos como era a infância em cada um dos principais períodos da história brasileira, desde o período colonial até a redemocratização em 1985.

O Brasil foi colonizado por Portugal a partir de 1500, com o período colonial sendo marcado por uma administração centralizada sob a Coroa Portuguesa. No século XVII e XVIII, a administração colonial se organizou em capitanias hereditárias, e o sistema de governadores-gerais começou a centralizar a administração. A economia colonial era baseada na produção de açúcar, café e mineração, com um sistema de exploração que envolvia trabalho escravo indígena e africano (Cunha, 2004).

Em 1822, com a independência do Brasil proclamada por Dom Pedro I, o país passou a ser um Império. O Primeiro Reinado (1822-1831) e o Segundo Reinado (1831-1889) foram

períodos marcados por instabilidade política, revoltas e tentativas de modernização. O Império terminou com a Proclamação da República em 1889, impulsionada por descontentamentos com a monarquia e as pressões por um sistema republicano mais representativo.

Durante o período colonial, a infância era marcada por uma visão utilitarista das crianças, que eram vistas principalmente como futuros trabalhadores. A educação formal era rara e restrita às famílias mais abastadas, principalmente aquelas que podiam enviar seus filhos para escolas jesuíticas. Crianças indígenas eram frequentemente catequizadas e integradas às estruturas coloniais, muitas vezes perdendo seus laços culturais (Andrade, 2005). O trabalho infantil era comum, tanto nas plantações de açúcar quanto nas minas, e crianças escravizadas viviam em condições extremamente precárias, submetidas a trabalhos forçados e violência (Schwarcz, 1993).

Com a independência e o início do Império, houve algumas mudanças graduais. A Lei do Ventre Livre, implementada em 1871, conferiu liberdade aos filhos de escravos, mas na prática, muitas crianças continuaram vivendo em condições semelhantes às de escravidão (Telles, 2010).

Segundo Lima e Venâncio (1991), a elite imperial, ao promulgar essa lei, inadvertidamente aumentou o número de crianças negras abandonadas nas rodas dos expostos. Estas instituições, seguindo a tradição portuguesa, recebiam crianças abandonadas. Um artefato de madeira era fixado nos muros das instituições, onde as crianças podiam ser deixadas anonimamente do lado de fora e recebidas do lado de dentro, conforme descrito por Del Priore (1991), Kramer (2003), Merisse (1997) e Marcílio (1997).

Nos congressos sobre assistência à criança na Europa, a criação de creches era defendida, juntamente com a regulamentação das condições de trabalho, especialmente para as mulheres. O atendimento educacional nas creches e escolas maternais nas indústrias era visto como uma concessão filantrópica, não como um direito dos trabalhadores e das crianças (Kuhlmann Jr., 2015). Nessa perspectiva, as creches emergiram não apenas para atender a uma necessidade educacional, mas principalmente para suprir demandas sociais fundamentais. Conforme enfatizado por Kuhlmann Júnior (2000), além de oferecer cuidado às crianças cujas mães trabalhavam, as creches tinham o papel crucial de acolher aquelas que poderiam ser rejeitadas por suas próprias famílias, como o caso dos expostos, que eram abandonados em locais designados para esse fim, como a chamada casa dos expostos.

No Brasil e em outros países europeus, essas instituições foram estabelecidas para evitar que crianças fossem deixadas em condições precárias. Quando essas crianças atingiam cerca de 12 anos, eram muitas vezes exploradas através do trabalho, com a garantia de casa e alimentação

como única forma de remuneração, dada a incapacidade das instituições de abrigar todas elas.

Antes da Proclamação da República, Oliveira (2002, p. 92) destaca que já havia esforços isolados para proteger a infância, muitos deles focados em reduzir as altas taxas de mortalidade infantil da época, resultando na criação de organizações de apoio. Enquanto na Europa já existiam estabelecimentos educacionais para crianças - conforme apontado por Kramer (2003), essas instituições já estavam presentes no continente europeu desde o século XVIII -, no Brasil, tais instituições só começaram a surgir a partir do século XIX através de um grupo de profissionais no campo do trabalho social, incluindo assistentes sociais, educadores e orientadores, passou a direcionar sua atenção para os desafios enfrentados pela classe trabalhadora, que era, por sua vez, subdividida em duas categorias distintas: a infância em situação de risco, devido à carência de cuidados apropriados, e a infância potencialmente perigosa, onde se verificavam o surgimento de jovens delinquentes e infratores. Identificar os fatores que poderiam contribuir para esta segunda categoria demandava uma análise aprofundada do ambiente em que a criança estava inserida. Com o estabelecimento formal da educação, a sociedade passou a exercer um controle mais efetivo sobre esse segmento da infância (Louvera, 2015).

Nesse período histórico, várias organizações recebiam apoio governamental para atender às necessidades das crianças em situação de vulnerabilidade. Ao longo do século XX, as antigas "rodas dos expostos" desapareceram, cedendo espaço para um cenário político transformado, permeado por novas demandas sociais. Nesse contexto, surgiram instituições filantrópicas que estabeleceram parcerias com entidades públicas e privadas, passando a oferecer assistência às crianças desamparadas, com foco primordial em seu cuidado, como apontado por Kuhlmann Jr. (2011).

As instituições de Educação Infantil, como creches, jardins de infância e escolas maternas, tiveram origens distintas da escola obrigatória para crianças de sete anos. Segundo Faria (2005), essas instituições surgiram para atender aos interesses da emergente burguesia, visando educar as crianças das classes populares. Elas substituíam as relações familiares maternas, sendo de natureza religiosa e filantrópica, e em tempos higienistas, patologizando a pobreza, inserindo as crianças pobres no sistema como cidadãos de segunda classe.

O primeiro jardim de infância brasileiro, construído em 1875 no Rio de Janeiro, pertencia à iniciativa privada, marcando o início da relação da Educação Infantil com outros níveis de ensino (Kuhlmann Jr., 2007). Estas instituições não apenas tinham um papel assistencial, mas também se preocupavam com a preparação das crianças para os níveis educacionais subsequentes.

Durante a transição do século XIX para o século XX, tanto creches quanto jardins de infância e escolas maternas eram consideradas instituições educacionais. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, foram inauguradas as primeiras instituições pré-escolares de cunho assistencialista, conhecidas como "salas de asilo" para os menos favorecidos e "jardins de infância" para os mais privilegiados. Ao contrário de outros países, essas instituições surgiram antes das creches. Contudo, essa abordagem educacional assistencialista era voltada para uma pedagogia de submissão, preparando a população menos privilegiada para aceitar a exploração social (Barbosa, 1997).

De acordo com Kramer (2003), em 1889, a criação de instituições de assistência à infância foi intensificada devido aos avanços na área de higiene infantil, medicina e educação (p. 48). Surgiram, assim, diversas instituições semelhantes no Brasil, seguindo esse modelo de projetos concebidos por médicos, juristas e organizações de caridade voltados para a infância ganharam destaque.

Em consenso literário, têm-se que tal abordagem assistencialista empregue uma característica importante, como um marco para o início do estabelecimento das instituições de educação especificada à infância e tem implicações na concepção de Educação Infantil como conhecida na atualidade, especialmente em relação às creches, que eram destinadas às crianças pobres, filhas de mães que precisavam trabalhar fora para ajudar no sustento da família (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

Na Bahia, em 1875, começaram as conversas para oficializar a implementação de jardins de infância, indicando um interesse inicial em estabelecer essas instituições de maneira oficial. O modelo a ser seguido eram os Kindergartens alemães, conforme as diretrizes de Froebel e Pape-Carpantier influenciaram as iniciativas educacionais no Brasil. Dois anos mais tarde, em 1877, foi estabelecido o jardim de infância da Escola Americana em São Paulo, seguindo a abordagem froebeliana e fundado por protestantes radicados na cidade (Becker, 2020).

No Rio de Janeiro, surgiram ideias sobre creches para mães que trabalhavam, enquanto jardins de infância eram destinados a crianças das classes médias e altas. Com efeito, considerar a trajetória da Educação Infantil no Brasil requer atenção tanto ao campo das práticas e do conhecimento quanto ao dos movimentos sociais. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a demanda por creches como um direito tornou-se uma bandeira tanto para mães trabalhadoras quanto para feministas (Campos; Barbosa, 2015).

Dessa forma, a história da Educação Infantil reflete a luta das mulheres por garantias de direitos básicos. Além das questões educativas, essa luta abrange o direito à Educação Infantil

e às suas famílias, conforme apontado por Campos e Barbosa (2015).

Em Pernambuco, em 1879, o inspetor geral da instrução pública propôs modificações no sistema de ensino local, incluindo escolas infantis. Estas escolas tinham a função de compensar a falta de educação doméstica, aceitando crianças de ambos os sexos até os sete anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento físico e intelectual, preparando-as para a escola primária (Haddad, 1993).

Kuhlmann Jr. (2000) enfatiza a contribuição de Rui Barbosa, que, em seu parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, reconheceu a importância da educação na infância como o estágio inicial do ensino primário, com o objetivo de promover o desenvolvimento equilibrado da criança. Rui Barbosa defendeu vigorosamente a introdução do jardim de infância como um meio de contribuir para a formação de uma sociedade renovada, servindo como preparação preliminar para a escola.

Nesse sentido, para Santos e Sales (2021), Rui Barbosa foi um grande defensor do jardim de infância no Brasil – caracterizado pelas condições socioeconômicas da criança e de seus familiares, diferenciando-se das creches, pois tinham como objetivo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico da criança. Nesse contexto histórico, surgiu a Associação Protetora da Infância Desamparada, uma das primeiras organizações nacionais dedicadas à causa da infância. Conforme destacado por Kuhlmann Jr. (2000), essa associação tinha como objetivo centralizar informações sobre as instituições de assistência à infância em todo o país. Em 1885, eles enviaram questionários aos presidentes das províncias, identificando um total de 26 instituições, tanto públicas quanto privadas, destinadas ao amparo de crianças desamparadas.

Naquele período, já existiam jardins de infância associados a órgãos educacionais, além de creches e escolas maternais voltadas para crianças menos privilegiadas, que estavam sob a jurisdição de órgãos de saúde pública ou assistência social. Esse momento histórico foi caracterizado por eventos cruciais na política nacional, como a abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889 (Brasil, 2020).

A República Velha, ou República das Oligarquias, foi estabelecida após a queda da monarquia. Esse período é caracterizado por um sistema político dominado por oligarquias regionais e a política do "café com leite", que garantiu a alternância no poder entre São Paulo e Minas Gerais. O governo foi marcado por instabilidade política, revoltas e crises econômicas. A Primeira República também enfrentou desafios como a falta de uma política social abrangente e a crescente insatisfação popular (Haddad, 1993).

Na República Velha, a situação da infância não melhorou significativamente. A educação pública ainda era incipiente e inacessível para muitas crianças. O trabalho infantil

persistiu, especialmente nas áreas rurais e nas indústrias urbanas emergentes. As crianças das classes mais baixas continuavam a enfrentar condições de vida difíceis, com poucas oportunidades para educação e desenvolvimento pessoal. A mortalidade infantil era alta devido à falta de saneamento básico e cuidados médicos (Ferreira, 2000).

Durante os anos de 1890, com a ascensão dos princípios federalistas, houve uma descentralização de poderes que conferiu às autoridades locais a autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino. Em São Paulo, a proposta educacional do Partido Republicano estabelecia como meta a integração da escola primária e do jardim de infância, além de promover a função desses estabelecimentos como locais de formação para professoras e a disseminação de modelos educacionais para todas as escolas públicas do Estado (Barreto, 1998).

O final do século XIX e o início do século XX testemunharam um movimento notável em prol da educação infantil no Brasil. Em 1896, o primeiro jardim de infância público estadual foi fundado em São Paulo. No Rio de Janeiro, o Decreto n.º 52, de 1897, regulamentou o ensino municipal, mas somente a partir de 1909 que os jardins de infância municipais começaram efetivamente a ser estabelecidos. Durante essa época, surgiram iniciativas governamentais e privadas para atender às necessidades da infância (Brandão, 2007).

Em 1899, foi estabelecido o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Nos estados, várias instituições foram fundadas, incluindo a Associação Feminina Beneficente em São Paulo (1901), o Patronato de Menores no Rio de Janeiro (1906) e a Escola Infantil Delfim Moreira em Belo Horizonte (1908). O Comitê de Defesa Proletária, em 1917, lutou pela proibição do trabalho infantil, e em 1919, foi criado o Departamento Nacional da Criança do Brasil (DNCR), com o objetivo de registrar e monitorar instituições de proteção à infância (Campos, 1985).

Apesar desses avanços, ainda não havia uma política nacional coesa para a infância. O trabalho com as populações carentes era principalmente conduzido pela Igreja Católica por meio de instituições filantrópicas e religiosas (Didonet, 2001).

Em 1924, embora já existissem várias creches e jardins de infância, Arthur Moncorvo Filho lamentou a falta de uma Política Nacional para a Infância, destacando que apenas no Estado de São Paulo havia leis municipais definindo escolas maternas para os filhos dos operários (Campos, 1985).

Na década de 1920, o Brasil foi palco da disseminação das ideias do escolanovismo, um movimento educacional reformista e inovador. Nesse período, houve uma intervenção mais ativa do Estado na educação, resultando em várias reformas estaduais significativas.

Em 1923 Lourenço Filho liderou uma reforma no Ceará, seguido por Anísio Teixeira na Bahia em 1925, Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais em 1927, Fernando Azevedo no Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1928 e Carneiro Leão em Pernambuco em 1928, marcando uma fase de profundas mudanças nas políticas educacionais brasileiras (Barreto, 2003).

A reforma educacional de 1928 no Rio de Janeiro foi um marco no cenário educacional brasileiro, introduzindo novas ideias e técnicas pedagógicas. Em termos legais, o Código de Menores, promulgado em 1927, representou o primeiro documento legal voltado para menores de 18 anos. Ele estabeleceu medidas de assistência e proteção para crianças abandonadas ou delinquentes, definindo diretrizes para a infância e juventude consideradas "excluídas". Vieira (2010, p. 146).) observa que, de 1908 a 1930, a legislação relacionada à educação infantil no Brasil foi normativa, fornecendo orientações para instituições educacionais e cuidados infantis, marcando assim o "período fundador" da "invenção das escolas infantis e do corpo normativo".

A Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, encerrou a República Velha e deu início à Era Vargas. Vargas estabeleceu um governo provisório e, posteriormente, uma constituição que instituiu o Estado Novo em 1937, um regime ditatorial que durou até 1945. Durante seu governo, foram implementadas reformas importantes, como a legislação trabalhista e a criação de órgãos estatais para coordenar a economia. Vargas também procurou modernizar a economia e fortalecer a indústria nacional, embora seu regime fosse marcado por autoritarismo e repressão política (Faria, 2011).

A Era Vargas trouxe algumas mudanças significativas para a infância no Brasil. A criação da legislação trabalhista e a implementação de políticas públicas começaram a reconhecer os direitos das crianças de maneira mais formal. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 incluiu disposições para proteger os trabalhadores menores de idade, limitando o trabalho infantil e regulamentando a idade mínima para o emprego (Brasil, 1943).

Além disso, foram feitos esforços para expandir a educação pública, embora ainda de forma insuficiente para atender a todas as crianças. Getúlio Vargas também promoveu a criação de instituições de assistência social que, embora não abrangentes, começaram a tratar das questões relacionadas à infância e ao bem-estar das crianças (Nascimento, 2012).

As creches se ocupavam somente do cunho assistencialista voltado para higiene, saúde e alimentação dos pequenos, visando produzir futura mão de obra barata. Destaca-se que, dentro do mesmo contexto, o Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930 com o objetivo de oferecer assistência governamental em saúde, higiene e bem-estar às entidades escolares para que pudessem atender os filhos de mães que trabalham fora do lar (Carvalho, 2006).

Para Kuhlmann Júnior (2000; 2007; 2011) de modo contrário, mediante algumas análises que afirmavam a ausência de propostas educativas para as crianças mais pobres da sociedade em instituições pré-escolares (denominadas como creches, jardins-de-infância e escolas maternais, na época), já existia uma proposta pedagógica de submissão, com o objetivo de suavizar as relações sociais. Durante o período da primeira república, foi estabelecida uma assistência à infância que articulava interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: jurídico-policial, médico-higienista e religiosa.

Nota-se que a Educação Infantil está intimamente ligada às transformações do Estado brasileiro e à influência do capitalismo e das tendências neoliberais na América Latina, incluindo o Brasil. Louveira (2018) destaca como o capitalismo começou a impactar a vida das crianças, resultando em uma atenção diferenciada em termos de vestuário, alimentação e outras atividades. Por outro lado, Abramowicz (2018) observa que os estudos sobre a história da Educação Infantil no Brasil revelam uma narrativa complexa e multifacetada, influenciada por diversas forças na sua concepção e implementação.

Em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, o Brasil transitou de uma estrutura política agrária para um estado autoritário, marcando um período de mudanças na organização escolar, o estado assumiu oficialmente a responsabilidade pelo atendimento pré-escolar, aumentando o número de instituições para crianças. Contudo, a falta de recursos governamentais criou tensões entre as leis formuladas para o atendimento infantil e o suporte financeiro necessário para creches, jardins de infância e hospitais, conforme apontado por Kuhlmann Jr. (2000) e Kramer (2003).

Em 1932 o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" estabeleceu novas diretrizes pedagógicas visando a uma civilização urbana e industrial. Novos órgãos de assistência à infância foram introduzidos na sociedade brasileira em 1933, incluindo lactários, escolas maternais, jardins de infância, entre outros. No Congresso Nacional de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendeu a ampliação da visão sobre a criança, que deveria contemplar não apenas seu aspecto físico, mas também sua saúde e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais essenciais à educação. Esse evento representou um marco nas políticas infantis, promovendo uma abordagem mais integrada e focada no desenvolvimento integral das crianças (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

De acordo com Clímaco (2017), as políticas públicas ganharam destaque no período pós-guerra, levantando debates cruciais sobre a natureza do Estado. Essa natureza pode ser

resumida em duas perspectivas opostas: o Estado mínimo, que se restringe às funções essenciais, e o Estado amplo, que assume o papel de planejador e executor de ações em diversos setores, em prol de um projeto específico.

Na década de 1930 os Conselhos Estaduais de Educação iniciaram suas atividades e a Constituição de 1934 estabeleceu a educação como direito universal dos brasileiros, incumbindo os poderes públicos dessa responsabilidade. Com o advento do Estado Novo em 1937, sob Getúlio Vargas, o Brasil passou por mudanças políticas profundas. O Ministério da Educação e Saúde criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR) em 1940, centralizando o cuidado com a infância por três décadas, conforme destacado por Kramer (2003). A nova Constituição de 1937 enfraqueceu os avanços da de 1934, exacerbando as disparidades educacionais entre diferentes classes sociais e promovendo o ensino voltado para o trabalho manual da classe trabalhadora (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

As instituições públicas que visavam atender crianças de zero a seis anos de idade, nas quais as concepções de educação e cuidado se mesclam, demonstravam uma preocupação não só com a prática assistencialista, mas também com a prática educacional. Esta é uma das dinâmicas da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1941, que buscou acolher as famílias dos soldados que foram lutar na Segunda Guerra Mundial (Santos; Sales, 2021).

Em 1941, como resposta à crescente preocupação com o bem-estar das crianças desfavorecidas no Brasil, foi estabelecido o Serviço de Assistência a Menores (SAM). Esta iniciativa representou um marco significativo na história do país, pois visava atender às necessidades das crianças que enfrentavam condições de desamparo e negligência. O SAM surgiu em um contexto social e político no qual se reconhecia a urgência de oferecer proteção e cuidado às crianças em situações vulneráveis. Ao longo dos anos, o SAM desempenhou um papel crucial na implementação de políticas e programas destinados a proporcionar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento saudável das crianças brasileiras, marcando assim um importante capítulo na evolução dos serviços de assistência social no país (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Após a deposição de Vargas em 1945 o Brasil experimentou um período de democracia com a Constituição de 1946. O governo foi caracterizado por instabilidade política e econômica, com uma série de presidentes e crises econômicas. A crescente polarização política e as tensões sociais culminaram no golpe militar de 1964, que instaurou uma ditadura militar que duraria até 1985 (Silva, 2015).

O período pós-1945 até o início da ditadura militar em 1964 viu alguns avanços na educação e nos direitos das crianças, mas muitas crianças brasileiras continuavam enfrentando

desafios significativos. A Constituição de 1946 garantiu alguns direitos às crianças, e houve esforços para ampliar o acesso à educação pública (Silva, 2015).

Com a ditadura militar, o país experimentou um crescimento econômico, mas também um aumento nas desigualdades sociais. A infância durante este período foi marcada por disparidades regionais e socioeconômicas. Embora o regime militar tenha investido em infraestrutura e modernização, os benefícios não foram distribuídos equitativamente. As crianças das classes mais pobres e das áreas rurais ainda enfrentavam dificuldades significativas, incluindo o trabalho infantil e o acesso limitado à educação e aos serviços de saúde. Durante o regime militar, o país viveu uma repressão severa, censura, e violações dos direitos humanos. Apesar disso, o período também foi marcado por um crescimento econômico rápido, conhecido como "Milagre Econômico", mas que mais tarde resultou em uma crise econômica e social significativa (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Em 1942, o DNCR desenvolveu a Casa da Criança, um espaço multifuncional para diversas necessidades infantis. Paralelamente, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi fundada para atender órfãos da Segunda Guerra Mundial e expandiu suas atividades para outras áreas assistenciais. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) inaugurou seu escritório no Brasil em 1950, concentrando-se na proteção à saúde de crianças e gestantes, enquanto a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) iniciou suas atividades no país em 1952 (Pereira, 1999).

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança foi decretada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O documento foi o primeiro a estabelecer diretrizes para o atendimento à infância. Desde então, a criança passou a ser vista sob uma nova perspectiva e contexto social, tornando-se um sujeito de direitos com máxima prioridade (UNICEF, 1959) – pelo menos teoricamente, mas, que na prática, este papel não era cumprido de maneira efetiva ou exitosa (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

O Estado também adaptou suas políticas, buscando controlar e regular crianças e famílias, preparando-as para a lógica da produção capitalista. A legislação nacional, como a Lei n.º 4.024 de 1961, estabeleceu normas para a educação de crianças menores de sete anos.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Brasil, 1961).

No ano de 1967 foi lançado um plano visando a criação de escolas maternais e jardins de infância de longo prazo para crianças a partir de dois anos de idade. As mudanças estruturais promovidas pelo Estado e a sua crise contemporânea estão intrinsecamente ligadas às políticas educacionais, com destaque para aquelas direcionadas à Educação Infantil. Essas políticas exercem influência sobre as instituições, os currículos e as abordagens pedagógicas. Para uma compreensão mais aprofundada desses processos, é essencial considerar as conexões que moldam a sociedade como um todo. Portanto, na análise das relações entre políticas públicas e práticas educativas na Educação Infantil, é imprescindível compreender a reestruturação do sistema capitalista e seus reflexos nas políticas direcionadas à infância e à Educação Infantil, conforme explicita Nunes, Corsino e Didonet (2011).

Durante o período de 1930 a 1970 o Estado começou a subsidiar entidades voltadas para a educação e o cuidado de crianças pequenas. As demandas da sociedade urbano-industrial, aliadas às disposições da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, facilitaram a contratação de mão de obra para atuar em diversas áreas sociais, como saúde, educação, previdência e assistência. A creche foi gradualmente incorporada às políticas trabalhistas, garantindo às mulheres o direito de amamentar seus filhos nos locais de trabalho (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). A criação do Departamento Nacional da Criança (DNC) durante esse período, conforme ressaltado por Vieira (1988), contribuiu para a organização dos serviços de saúde e educação.

Na década de 1960 e início dos anos 1970, houve uma expansão significativa de creches e pré-escolas no Brasil, refletindo um novo período para a Educação Infantil (Haddad, 2000). A Lei n.º 4.024 de 1961 incorporou o jardim de infância ao sistema de ensino como educação pré-primária para crianças abaixo dos sete anos. No entanto, políticas privatistas prevaleceram, com crescentes transferências de recursos públicos para o setor privado, conforme orientações do Conselho Federal de Educação, marcando também reformas de 1968 e 1971 (Brasil, 1961).

A equipe do DNCR elaborou um relatório sobre a educação pré-escolar no Brasil, que serviu de base para o Plano de Assistência ao Pré-escolar apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar. Esse relatório exerceu influência sobre as políticas de atendimento a crianças nas décadas de 1970 e 1980, priorizando uma abordagem assistencial ao pré-escolar em vez de uma política voltada especificamente para a pré-escola. O plano enfatizava a massificação de um modelo de menor custo, resultando em atendimento precário baseado em ação comunitária e voluntariado (Kuhlmann Jr., 1998).

Durante as décadas de 1960 e 1970, documentos significativos foram estabelecidos, como a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1964 e o

Código de Menores em 1979. A política educacional anterior ao regime militar era populista, enfocando mais a quantidade do que a qualidade nos serviços oferecidos à população infantil. Prevaleceu um modelo assistencialista, com programas de baixo custo destinados às crianças pobres, perpetuando a divisão entre cuidar e educar (Rosemberg, 1985).

No final da década de 1960 e início da de 1970, uma "revolução cultural ocidental", influenciada por diversos movimentos sociais como o feminismo, o movimento negro, estudantil e hippie, impactou profundamente as políticas de atendimento à infância. Esse período questionou os modelos tradicionais de sociedade e teve um impacto significativo nas práticas de Educação Infantil em todo o mundo. Essa época foi marcada por uma nova perspectiva de expansão das políticas de atendimento à infância, influenciada pelas reivindicações desses movimentos sociais, que moldaram as diretrizes dos sistemas de Educação Infantil globalmente (Arce, 2013).

Nos anos finais da década de 1970, tanto o Brasil quanto outros países da América Latina presenciaram o surgimento de movimentos sociais, como o Movimento de Lutas por Creches em São Paulo, que defendia as creches como um direito, não como um ato de caridade. O poder público respondeu a essas demandas, mas as políticas estavam mais voltadas para a assistência do que para a educação. No mesmo período, a Educação Infantil coletiva tornou-se uma demanda social, associada aos direitos trabalhistas e às necessidades das crianças, o que resultou em novos estudos sobre a infância. Na década de 1980, em meio à redemocratização e à crise global, reformas educacionais inspiradas no neoliberalismo foram implementadas no Brasil (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Ainda conforme Arce (2013), foi na década de 1980, durante o processo de redemocratização após a ditadura militar, que houve uma intensa mobilização social. Movimentos feministas, de professores e associações científicas lutaram pelos direitos das crianças, incluindo o acesso a creches. Eventos globais nessa época provocaram mudanças políticas e econômicas, que, por sua vez, influenciaram as políticas educacionais e de cuidado infantil.

Durante os anos 1980 houve uma forte influência de organizações como o Banco Mundial, UNICEF e UNESCO na expansão da Educação Infantil no Brasil. Nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, foram adotados dois modelos de atendimento à infância: um voltado para crianças acima de três anos, com foco na preparação para futuras etapas escolares, e outro com programas de baixo custo para crianças menores de três anos. A globalização limitou a unificação dos serviços, reduzindo a participação do Estado (Arce, 2013).

A transformação na percepção de família e infância provocou mudanças significativas nos serviços para crianças de zero a seis anos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho, as alterações nas estruturas familiares, a urbanização e a industrialização levaram a novas demandas sociais. Surgiram instituições para atender a essas necessidades, refletindo a reorganização social e a necessidade de cuidados e educação extra parentais (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Com o tempo, novos jardins da infância, como eram chamadas estas instituições destinadas à elite social nacional, ganharam um caráter mais educativo do que recreativo, com implantação de programas pedagógicos. O desenvolvimento educacional para crianças da classe rica (resguardado por propostas pedagógicas) mesclou-se com o desenvolvimento educacional para crianças pobres (resguardado por propostas assistencialistas e compensatórias, considerando a classe menos favorecida). Foi somente no início do século XX que a educação das crianças pequenas passou do domínio privado para o público (Becker, 2020).

O início dos serviços destinados à criança no Brasil foi influenciado pelos modelos adotados em países da Europa Ocidental, onde se importaram modelos de atendimento, como creches para filhos de mães trabalhadoras, crianças abandonadas, órfãs e desamparadas, e jardins de infância para crianças das classes abastadas. Essas instituições tinham diferentes propósitos, sendo as creches de caráter assistencial e os jardins de infância de natureza educacional (Kuhlmann Jr., 1998).

Com o passar dos anos, a Educação Infantil no Brasil passou por diferentes fases, refletindo os diversos contextos sociais. Segundo Campos (2011), essa área foi moldada por uma intersecção entre abordagens assistencialistas e educacionais, resultando em uma variedade de modelos de atendimento que oscilam entre uma ênfase mais assistencial do que educativa. Essa diversidade de referências políticas e sociais contribuiu para a formação de uma identidade complexa nesse campo.

Em resumo, Merisse (1997) identifica quatro momentos principais no atendimento às crianças pequenas: o acolhimento filantrópico às crianças rejeitadas; o avanço das práticas higienistas com o progresso da medicina; o enfoque assistencialista; e a integração entre cuidar e educar nas instituições de atendimento.

Nesse cenário, a criança adquiriu uma importância social significativa, culminando na intensificação de iniciativas na área de saúde e higiene infantil. A atenção médica, o cuidado e a proteção à criança pobre tornaram-se prioridades, visando não apenas o bem-estar individual, mas também a saúde da sociedade como um todo. A criança, então, transformou-se em um objeto de interesse político, sendo vista como uma maneira de resolver problemas sociais e de

promover a ordem e o desenvolvimento, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, que estavam sujeitos às políticas ditadas por organismos internacionais. Assim, a infância passou a ser considerada como parte integrante do ideal de governo, diretamente ligada ao domínio da educação e tornando-se essencial para os esforços de transformação nacional, como destacado por Kuhlmann Júnior (2011).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE CATEGORIZADA DOS MARCOS LEGAIS

Esta seção tem como objetivo compreender a avaliação da Educação Infantil no Brasil a partir de documentos oficiais. O propósito inicial desta seção é conceituar as políticas públicas e educacionais, a partir de um referencial teórico. Além disso, recorre-se a dados históricos para evidenciar o percurso dessas políticas e compreendê-las socialmente.

Em seguida, foi realizado um levantamento dos principais marcos legais que se consolidaram em políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, analisando-os a partir de categorias. A primeira categoria abordou as Concepções de criança e infância a partir da legislação brasileira. A segunda categoria tratou das Garantias da Educação Infantil no Brasil focando nas diretrizes e objetivos da Educação Infantil conforme estabelecido pelos documentos legais. Em seguida, a terceira área discutiu a concepção de qualidade para a Educação Infantil, analisando como os padrões e critérios de qualidade são definidos e aplicados. A quarta área concentrou nos principais documentos legais que delineiam os padrões de qualidade específicos para a Educação Infantil onde foram discutidas a melhoria da infraestrutura, quadro de pessoal do magistério, acesso e atendimento, mobiliário, verbas, entre outros aspectos, compreendendo as medidas e recursos destinados a aprimorar as condições para a Educação Infantil. A quinta área abordou avaliação geral e na concepção de avaliação da Educação Infantil, abordando os métodos e práticas para avaliar a eficácia e a qualidade da Educação Infantil.

4.1 Políticas Públicas e educacionais para a Educação Infantil

Segundo Mazetto (2015) a estrutura do Estado, incluindo sua organização jurídica, administrativa e política, é fundamental para determinar e influenciar a implementação das políticas públicas. Para o autor, o Estado moderno, originado das lutas sociais do século XVII, pode ser compreendido através de três modelos principais: o Estado Liberal, o Estado do Bem-Estar e o Estado Neoliberal. No entanto, ele ressalta que todas essas formas são, essencialmente, variações do Estado burguês.

O Estado Liberal é caracterizado pela mínima intervenção estatal na economia e na vida social. Aqui, o mercado é considerado o principal regulador das relações econômicas e sociais, enquanto o papel do Estado é restrito principalmente à manutenção da ordem pública, segurança nacional e proteção dos direitos de propriedade. As políticas públicas nesse modelo visam

principalmente garantir a liberdade individual e a igualdade perante a lei, com pouca ou nenhuma intervenção na distribuição de recursos e na redução das desigualdades sociais (Mazetto, 2015).

Por outro lado, o Estado do Bem-Estar Social envolve um maior grau de intervenção estatal na economia e na sociedade. Seu objetivo é promover o bem-estar social e garantir um mínimo de proteção social para todos os cidadãos. Aqui, o Estado assume responsabilidades em áreas como saúde, educação, previdência social, habitação e emprego, implementando políticas redistributivas para reduzir as desigualdades e garantir a inclusão social (Mazetto, 2015).

O Estado Neoliberal é uma forma de Estado que emergiu a partir da década de 1970, retomando os princípios do liberalismo econômico. Nesse modelo, o Estado reduz sua intervenção na economia e adota políticas de desregulamentação, privatização e liberalização do mercado. A ênfase recai sobre a livre concorrência, redução dos gastos públicos e promoção da eficiência e competitividade. As políticas públicas tendem a favorecer os interesses do mercado em detrimento dos direitos sociais e da proteção social (Mazetto, 2015).

É importante destacar que, embora esses três modelos de Estado possuam características distintas, todos eles são fundamentados no mesmo sistema socioeconômico, o Estado burguês, que se baseia nos interesses da classe dominante capitalista. Assim, mesmo com variações na forma de intervenção estatal, o objetivo principal continuou sendo a manutenção do status quo e a reprodução das relações de poder existentes na sociedade (Mazetto, 2015).

O fenômeno da educação, para além de seu aspecto histórico, é inegavelmente social. Dessa forma, ao considerá-lo como um fenômeno histórico e social, é possível analisá-lo como um processo em constante movimento, composto por um conjunto de políticas que se entrelaçam com práticas ideológicas, políticas e culturais. Ao conceber a educação como uma representação desse fenômeno histórico e social, busca-se submetê-la a uma análise fundamentada em pressupostos que permitam uma compreensão de seus resultados e expressões na sociedade.

Nas palavras de Hofling (2001), uma política pública define-se como a ação de implantar um projeto de governo/Estado, com vistas à manutenção/prática de decisões tomadas. E, ao falar de política para a educação, encontra-se em Saviani (2000, p. 85) a afirmativa de que “trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão variedades específicas de uma mesma atividade: a prática social”.

A implementação de políticas educacionais na área da Educação Infantil foi fortemente impulsionada pela pressão e mobilização dos movimentos sociais, como discutido

anteriormente. Organizações da sociedade civil, grupos de pais, professores e ativistas desempenharam um papel fundamental ao advogar pela expansão e aprimoramento do acesso à Educação Infantil de qualidade. Por meio de manifestações, campanhas e advocacy, eles trabalharam incansavelmente para assegurar que o Estado cumprisse seu papel na promoção do direito à educação desde a primeira infância (Mazetto, 2015).

Dessa forma, torna-se evidente a importância dos movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas, especialmente na esfera da Educação Infantil. Agindo como representantes da sociedade civil, esses movimentos lutam pelos interesses e direitos das crianças e suas famílias, pressionando os governos para que priorizem a Educação Infantil como política de Estado. Além disso, desempenham um papel vital na garantia da efetiva implementação dessas políticas públicas.

De acordo com Rocha Neto (2020), políticas educacionais são políticas públicas. Trazem em seu bojo a desmistificação de que uma política pública seja algo estático, vindo ressignificar sentidos de que esta possa se transformar (remodelar, readequar, evoluir-se), considerando o período histórico em que foi utilizada. Ainda de acordo com a autora, as políticas públicas assinalam determinada área e dedicam-se à articulação do Estado com aquele campo de atividades humanas que estão ali articuladas. E, em seu aspecto mais moderno, para tal atuação, as políticas públicas incumbem-se de atuar, planejar, intervir, legislar para determinado grupo social definido.

Em relação às Políticas Educacionais, o Brasil passou por transformações significativas de 1970 a 2023, influenciadas por diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais, que moldaram tanto as diretrizes educacionais quanto o ativismo em prol da Educação Infantil.

No âmbito social, durante os anos 1970, o país esteve sob o regime militar, caracterizado por repressão política e violações dos direitos humanos. Movimentos sociais, estudantis e de trabalhadores resistiram à ditadura, buscando democracia e direitos humanos. Já na esfera econômica, na década de 1970 testemunhou o "milagre econômico", impulsionado por investimentos em infraestrutura, industrialização e agronegócio, embora acompanhado por aumento da desigualdade social. Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1980, o país enfrentou uma crise econômica profunda, com hiperinflação e desemprego em alta (Mazetto, 2015).

No intervalo de 1978 a 1988, foram desenvolvidos documentos com o propósito de regulamentar as práticas pedagógicas na pré-escola, introduzindo programas de expansão comunitária e iniciativas emergenciais para a iniciação escolar. As mudanças não surgiram por acaso, mas foram resultado de um processo impulsionado pelas transformações políticas e

culturais vivenciadas pela sociedade brasileira nos anos 1980 (Mazetto, 2015).

Em 1985, com o fim do regime militar, o Brasil iniciou um processo de redemocratização. A transição foi marcada pela eleição de Tancredo Neves, que faleceu antes de assumir o cargo, sendo substituído por seu vice, José Sarney. A nova Constituição de 1988, promulgada após um intenso processo de debate e mobilização social, estabeleceu um Estado democrático de direito, consolidou a proteção dos direitos humanos e instituiu diversas reformas políticas e sociais (Mazetto, 2015).

Com a redemocratização em 1985, houve um renovado enfoque nos direitos das crianças. A Constituição de 1988 representou um marco significativo, garantindo o direito à educação, saúde e proteção especial para todas as crianças e adolescentes. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 consolidou esses direitos, promovendo uma visão da criança como sujeito de direitos e não apenas como futuros cidadãos ou trabalhadores (Mazetto, 2015).

Este período também viu um aumento na conscientização sobre a importância de políticas públicas específicas para melhorar a qualidade de vida das crianças, combater o trabalho infantil e promover o acesso universal à educação e saúde. A transição para a democracia permitiu um ambiente mais favorável para a implementação de políticas voltadas para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças no Brasil (Sousa, 1995). O referido período foi descrito por Sandra Zákia Sousa como uma fase de transição democrática, caracterizada por maior organização, elaboração da Constituição da República e discussão das diretrizes do sistema de ensino .

A Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia, foi um marco para as políticas educacionais no Brasil. Organizada pelo Banco Mundial e com a participação de organizações internacionais como Unesco, PNUD e Unicef, estabeleceu prioridades, especialmente a universalização do ensino fundamental. Suas orientações foram refletidas no Plano Decenal de Educação para Todos, promulgado pelo governo de Itamar Franco em 1993 (Brasil, 1993).

Durante o governo de José Sarney (1985-1990), marco da redemocratização, foram promulgadas políticas importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impactando a Educação Infantil. Entretanto, o período foi marcado por crise econômica, com altos índices de inflação e desemprego.

Vale ressaltar, que os anos seguintes viram diferentes desafios econômicos e sociais, destacando-se a estabilização econômica durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o boom econômico durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010),

período em que importantes políticas sociais foram implementadas, como o Bolsa Família. Cabe destacar , que durante o governo de Fernando Collor(1990 a 1992), iniciaram-se transformações na educação brasileira, seguidas por Itamar Franco (1992 a 1994) (Didonet , 2011).

Com efeito , foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que a política educacional começou a se concretizar de acordo com diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial. Reformas educacionais foram implementadas, elaboradas por especialistas distantes da realidade escolar. Essas políticas educacionais continuaram durante os governos de Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), mantendo o alinhamento com diretrizes internacionais. Foram criados diversos programas e planos, como o Plano Decenal de Educação para Todos, a LDB, o PNE entre outros, redirecionando as políticas públicas sociais como veremos mais adiante (Didonet, 2011).

No governo de Michel Temer (2016-2019), o país enfrentou recessão econômica e crises políticas, influenciando as demandas dos movimentos sociais em relação à Educação Infantil e a formulação de políticas públicas. Adicionalmente, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2023), o Brasil atravessou desafios econômicos significativos, incluindo uma crise global decorrente da pandemia de COVID-19. Caracterizado por uma agenda conservadora, seu governo implementou medidas para estimular a economia, porém persistiram problemas como desemprego, inflação e desigualdade social.

A infância no Brasil reflete as mudanças nas formas de governo e nas políticas públicas ao longo dos séculos. Desde a visão utilitarista e de exploração no período colonial, passando pelas reformas iniciais no Império e na República, até as significativas melhorias em direitos e proteção a partir da redemocratização, a trajetória da infância no Brasil destaca a crescente valorização das crianças como sujeitos de direitos e a importância de políticas públicas inclusivas e protetivas (Didonet, 2011).

4.2 Principais Legislações e Documentos Fundamentais para a Educação Infantil (1998-2021)

No Brasil, ao longo das décadas, diversos documentos legais e políticas públicas foram elaborados e implementados com o objetivo de garantir o acesso universal, a equidade e a qualidade na Educação Infantil. Esses documentos refletem não apenas um compromisso com

os direitos das crianças, mas também uma visão de educação como um direito fundamental e como um meio para promover o desenvolvimento integral e a inclusão social.

O quadro 1 apresenta as documentações que serão analisadas considerando os enfoques categóricos estabelecidos. Todas elas trazem contribuições, a sua maneira, para a Educação Infantil, concepção e proteção da infância e da criança, garantia do acesso a escola e a aprendizagem e a qualidade nos serviços educacionais.

Quadro 1 - Principais Legislações e documentos para a Educação Infantil (1998 a 2021).

Legislação/Documento	Ano
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Educação para Todos Conferência de Jomtie	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	1998
O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil	1999
Plano Nacional de Educação	2001
Política Nacional de Educação Infantil	2005
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil)	2005
Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil - volume 1 e 2	2006
Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil	2006
Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro - alteração da LDB/1996 ensino fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos.	2006
Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro – garantiu piso salarial aos profissionais de educação; a Educação Infantil passa atender crianças de 0 a 5 anos de idade; criação do FUNDEB.	2006

Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007	2007
Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro – educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 anos de idade aos 17 anos; estabelecimento do período decenal para o Plano Nacional de Educação.	2009
Diretrizes Nacionais para Educação Infantil	2009
Crítérios para um Atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças	2009
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	2009
O Plano Nacional pela Primeira Infância	2011
Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2011
Educação Infantil Subsídios para construção sistema de avaliação	2012
Lei n. 12.796 - alteração da LDB/1996 sobre formação profissional	2013
Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e ensino fundamental	2014
Plano Nacional de Educação	2014
Contribuições para Políticas Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto	2015
Base Nacional Comum Curricular	2017
Novo Fundeb- Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021	2021

Fonte: a autora (2024)

A Educação Infantil, que compreende atualmente o período que vai do nascimento até os 5 anos de idade, é reconhecida como uma fase importantíssima no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Nessa fase, a estimulação adequada e a

interação com ambientes educativos de qualidade desempenham um papel fundamental na formação de bases sólidas para o aprendizado futuro.

Borges (2018) assegura que a Educação Infantil, enquanto primeiro espaço social coletivo da criança, depois do espaço familiar, esteja inserida e pautada na cidadania e na democracia; ou seja, em conformidade constitucional. Embora a pesquisa se concentre em documentos específicos da área da Educação Infantil, é importante ressaltar que a referência à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 será feita nos marcos legais que serão categorizados a seguir. Isso se deve ao fato de que a Constituição Federal reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo assim um divisor de águas para a concepção e implementação de políticas públicas destinadas a garantir o cumprimento da legislação nesta área.

Para Becker (2020) a Constituição Federal de 1988 marcou uma mudança paradigmática ao conceituar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, independentemente de sua condição social, e garantindo que seus direitos sejam assegurados pelo Estado em conjunto com a família e a sociedade. A proteção integral à criança e ao adolescente é uma prioridade absoluta, levando em conta sua condição de pessoa em desenvolvimento (Becker, 2020).

O sistema educacional no Brasil é regulado por uma lei fundamental: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei estabelece os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino em todas as suas esferas e setores. A LDB atual está em vigor desde 1996, mas suas raízes remontam à Assembleia Constituinte de 1934, que pela primeira vez dedicou um capítulo específico à educação, determinando que a União elaborasse um plano nacional e uma lei para traçar as diretrizes da Educação Nacional. Anteriormente, essa responsabilidade era implicitamente atribuída aos Estados (Morosini, 2004).

A primeira versão da LDB foi discutida por 27 anos, incluindo o período em que o Congresso Nacional esteve fechado durante o Estado Novo (1937-1945). Finalmente, foi promulgada em 1961 pelo presidente João Goulart. Este texto deu mais autonomia aos órgãos estaduais de educação, regulamentou os Conselhos Estaduais e Federal de Educação e garantiu o empenho obrigatório de recursos do Orçamento da União e dos Municípios para investimentos na área. A primeira LDB também permitiu o ensino experimental e o ensino religioso facultativo, além de tornar obrigatória a formação mínima exigida para professores, de acordo com o nível de ensino, e a matrícula obrigatória dos alunos nos quatro anos do ensino primário (Pino, 2003).

Com a ditadura militar (1964-1985) a LDB foi novamente alterada para se alinhar à Constituição de 1967. O texto de 1971, promulgado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici,

transformou os antigos ensinos Primário e Ginásial nos ensinos de 1º Grau e 2º Grau. Ele também estabeleceu um ano letivo mínimo de 180 dias, introduziu o ensino supletivo na modalidade de Educação à Distância (EaD) e incluiu quatro disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Além disso, permitiu que os recursos financeiros fossem utilizados em instituições privadas de ensino e introduziu um sistema de bolsas com restituição em substituição ao ensino gratuito de 2º grau (Garcia, 2008).

Com a redemocratização e as discussões que culminaram na Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas ultrapassadas. O processo de elaboração da LDB foi marcado por divergências e conflitos de interesses desde o início, com audiências públicas na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, onde mais de quarenta entidades nacionais representativas da área educacional, além de professores universitários e pesquisadores, foram ouvidos. Após extensas negociações, os acordos partidários abriram espaço para conciliações entre os representantes do Colegiado de Líderes, com interlocuções com representantes do governo e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Isso possibilitou a aprovação do Projeto de Lei n. 1.258-C, de 1988, encerrando a primeira etapa do processo de tramitação (Silva, 2012).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990 marcado por uma conjuntura complexa que levantou questões sobre os rumos ideológicos que fundamentariam a estrutura social após um extenso período de oito anos de debates no Congresso Nacional, a nova LDB foi aprovada com 349 votos a favor, 73 votos contrários e 4 abstenções. O Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, foi utilizado como base para essa legislação, com o Deputado José Jorge, do Partido da Frente Liberal (PFL) de Pernambuco, atuando como relator (Garcia, 2008).

Nota-se que o Estado brasileiro implementou uma série de reformas abrangendo setores como saúde, assistência social, previdência, tributação, reforma agrária e, especificamente, educação, entre outras áreas. Dessa forma, a Reforma da Educação no Brasil é interpretada como um fenômeno de natureza histórica e social, representando uma proposta de projeto situado no contexto do Estado brasileiro na década de 1990. Esse marco se deu principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma é considerada uma resposta da sociedade brasileira às demandas políticas, sociais e econômicas, sendo implementada por meio de mecanismos tanto diretos quanto indiretos de representação (Silva, 2012).

Dando continuidade as transformações e implementações significativas na área da Educação Infantil. Em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que estabeleceu conceitos fundamentais sobre cuidado, educação, identidade e autonomia da criança (BRASIL, 1998). Esta publicação foi desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que trabalham diretamente com crianças de 0 a 5 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial pretende também contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além de auxiliar na construção de propostas educativas que atendam às demandas das crianças e de suas famílias nas diferentes regiões do país.

No ano seguinte, 1999, durante o mesmo governo, ocorreu o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Essa iniciativa buscou promover discussões e mobilizações em torno das políticas públicas para a infância. A partir de 2001, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e posteriormente de Dilma Rousseff, foi instituído o PNE, que se estendeu até 2014. Esse plano foi um marco na definição de metas educacionais para o país.

Em 2005, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançada a Política Nacional de Educação Infantil, um documento que estabeleceu diretrizes desde a formação de professores até a infraestrutura das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005). No mesmo ano, foi criado o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), visando melhorar a capacitação dos docentes.

Em 2006, também durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, além dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil, que definiram padrões para a qualidade dos serviços oferecidos (Brasil, 2006).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, um documento em dois volumes estabelece padrões de qualidade para a Educação Infantil, promovendo a equidade educacional e considerando as diversas diferenças culturais do país. Os parâmetros definidos são referências para sistemas educacionais, creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, abordando desde conceitos pedagógicos até questões de gestão e infraestrutura.

Já os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil referem-se à avaliação da qualidade da infraestrutura dos prédios que oferecem a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Segundo Didonet (2014) o documento vai sugerir que os dirigentes da educação considerem critérios de qualidade para que, se necessário, obras na infraestrutura melhorem tecnicamente, funcionalmente e esteticamente a oferta da Educação Infantil. Nesse

mesmo ano, houve a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo o ensino fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

Em 2007, foi implementado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), com o objetivo de melhorar a infraestrutura das escolas.

Em 2009 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), reconhecendo-a como a etapa inicial da Educação Básica. Essas diretrizes determinam os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O propósito é guiar as instituições de Educação Infantil dos sistemas de ensino no Brasil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Ainda em 2009, foram lançados os "Critérios para um Atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças", que estabeleceram padrões de qualidade para as creches. Também em 2009, foram criados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, um instrumento para avaliação das instituições de Educação Infantil.

Em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, foi instituído o Plano Nacional pela Primeira Infância, reforçando o compromisso com políticas públicas voltadas para a primeira infância. Em 2012, foi lançado o documento "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação", que trouxe orientações sobre avaliação na Educação Infantil.

Durante o governo de Dilma Rousseff, em 2014, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No entanto, a implementação oficial da BNCC ocorreu em 2017, durante o governo de Michel Temer, marcando um importante avanço na definição das diretrizes educacionais (Nunes, Corsino, Didonet, 2011). Com efeito, a elaboração da BNCC ocorreu em um contexto de intensos conflitos ideológicos, econômicos, sociais e políticos, incluindo a instabilidade política que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão de Michel Temer à presidência. Essas circunstâncias influenciaram diretamente o processo de desenvolvimento da BNCC, resultando em três versões distintas do documento, que serão analisadas na categorização da concepção de criança e infância.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, foi instituído o Novo Fundeb, visando a melhoria na qualidade da educação básica e a valorização dos profissionais da educação. Esses marcos refletem a evolução das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil ao longo das últimas décadas, buscando melhorar a qualidade da Educação Infantil. Os documentos e

leis promulgados ao longo de várias gestões governamentais evidenciam os avanços e mudanças na legislação e nas políticas públicas para a Educação Infantil. Para uma análise mais detalhada, esses documentos serão categorizados em cinco áreas distintas.

4.2.1 Concepções de criança e infância a partir da legislação brasileira

Neste estudo, a infância é entendida como "uma construção social que se manifesta em um período de vida caracterizado por singularidades e universalidades nos planos natural, social e lógico-histórico"(Siqueira, 2011, p. 23). Assim, a infância não é vista como uma experiência uniforme para todas as crianças, mas sim como múltiplas infâncias, considerando os diversos contextos vividos pelos sujeitos, moldados por culturas e histórias singulares, contribuindo para a formação individual dos indivíduos.

Kuhlmann Júnior (2011) afirma a necessidade de considerar a infância enquanto condição de toda criança. Pensar no período da infância é pensar, automaticamente, na condição de ser criança. Pensar no período da infância de uma criança pequena é fazer uma rápida associação à uma fase de descobertas por meio de brincadeiras, de histórias e músicas, acompanhadas de peraltices, contudo dotadas de inocência.

O autor em questão ainda define a infância conforme os dicionários de língua portuguesa como "o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade". Contudo, essa definição não é uniforme para todas as crianças, visto que a infância é percebida de maneira distinta em diferentes contextos sociais e culturais. Siqueira (2011) ressalta que não se trata apenas de uma criança ou uma infância, mas sim de múltiplas infâncias e crianças, cujas experiências são intrinsecamente ligadas às dinâmicas econômicas, políticas e sociais de suas respectivas sociedades.

Corroborando com esse entendimento Rocha Neto (2020) aduz que a infância possa ser compreendida como uma construção social que se dá em determinado tempo da vida, sendo dotada de singularidades naturais, sociais e lógico-históricas. Para a autora, apesar de estipulada por um período (de 0 a 12 anos), cada criança tem a sua infância construída de modo individualizado, a partir de experiências distintas considerando seus diferentes contextos. Então, a criança pode ser compreendida como a ideia de um sujeito que tem experiências de vida relacionadas às suas especificações naturais e biológicas, em associação às suas condições e experiências concretas, construídas cultural e socialmente. Nesse sentido, a criança é sempre vista como um ser humano que, por questões biológicas, vai necessitar de cuidados de outro ser humano adulto para que possa cuidar de si mesma; mas, nem por isso ela deixa de se registrar como um sujeito histórico e social, tendo direitos e deveres. Após um longo processo de

conquistas no âmbito da legislação e de outras mudanças na sociedade, a compreensão sobre a infância foi sendo transformada, cada vez mais considerada como uma fase fundamental e determinante da formação humana.

A concepção de criança parte do pressuposto de que é um ser cujas experiências de vida resultam da interação entre suas características naturais e biológicas de desenvolvimento de suas influências sociais e culturais presentes, e do contexto histórico (Siqueira, 2011, p. 61). Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como alguém com necessidades específicas, dependentes do cuidado de adultos devido à sua incapacidade de autossustentação. Além disso, é percebida como um sujeito influenciado pelo contexto histórico e social em que está inserida.

Dessa forma, as crianças podem ser definidas como sujeitos em seus processos de crescimento, com possibilidades orgânicas e possibilidades mentais, portadores de seus próprios meios de viver e formas conhecer a realidade (Damasio, 2004). Ou seja, cada criança cresce à medida que se desenvolve físico e cognitivamente, de modo peculiar e inserida em sociedade.

Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, um agente social ativo e responsável por sua própria vida. Desde o seu nascimento até o fim da vida escolar, é garantido a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, conforme estabelecido constitucionalmente (Becker, 2020). A seguir, serão elencados os principais documentos oficiais que abordam a concepção criança e infância.

Quadro 2 - Documentos que enfatizam a concepção de infância/criança.

Legislação/Documento	Ano	Concepção de infância/criança
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Reconhece a criança como sujeito de direitos, garantindo proteção integral e prioridade absoluta em todos os aspectos, incluindo saúde, educação, alimentação, lazer e dignidade.
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Define a criança como pessoa em desenvolvimento, com direitos fundamentais assegurados, incluindo proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Concebe a criança como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento integral, reconhecendo a educação como direito e dever da família e do Estado, garantindo acesso a uma educação de qualidade desde a Educação Infantil.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998	Considera a infância como período fundamental para o desenvolvimento humano, enfatizando a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para garantir direitos, promover aprendizagens significativas e respeitar as singularidades de cada criança.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	2006	Estabelece uma visão de criança e infância fundamentada no desenvolvimento integral. Eles reconhecem a criança como um ser social e de direitos, em pleno desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Esses parâmetros não buscam um padrão rígido, mas sim fornecer diretrizes que respeitem as diversidades regionais, culturais e individuais, promovendo a inclusão e a qualidade da educação infantil em todo o país.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Valoriza a infância como fase singular do desenvolvimento humano, destacando a importância de práticas pedagógicas que respeitem e promovam a autonomia, a criatividade, o brincar e o convívio social na formação integral das crianças.
Base Nacional Comum Curricular	2017	Define a infância como um período de formação de identidades, habilidades e conhecimentos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos que deve ter suas especificidades consideradas na elaboração e implementação de currículos escolares. Entende a criança como protagonista.

Fonte: a autora (2024).

A Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e Adolescente em 1990 foram fundamentais para reconhecer a criança como sujeito de direitos, pertencente à história e merecedora de total atenção, deixando de ser vista como um problema (Santos; Sales, 2021). Constitucionalmente, se fez um marco importante na promoção de políticas para garantir os direitos da criança, ampliando as discussões sobre a concepção da infância e reconhecendo a educação como um direito fundamental. Pela primeira vez, a criança foi considerada cidadã de direito, com prioridade absoluta, devendo este direito ser cumprido pela família, sociedade e estado:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p.1).

Ainda sobre Constituição Federal de 1988 pode-se afirmar que ela promoveu transformações significativas na vida da criança e na concepção de infância, além de incentivar debates relacionados às atribuições da educação (denominada na ocasião como) pré-escolar. O documento estabelece a base para a elaboração de políticas públicas que visem à oferta de creches e pré-escolas, as quais devem ser consideradas um direito de todas as crianças brasileiras, independentemente de sua condição socioeconômica, raça ou quaisquer outros aspectos. É responsabilidade do Estado garantir a oferta de Educação Infantil gratuita e de qualidade, conforme estabelecido em seu texto: “Art.208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, p.1).

Didonet (2014, p.339) pondera que, “se a Educação Infantil ganhou reconhecimento político e afirmação técnica ao ser integrada à Educação Básica como sua primeira etapa, ela precisa defender suas especificidades em função das características etárias e desenvolvimento das crianças”.

A Educação Infantil como conhecemos hoje é resultante do reconhecimento social das crianças como cidadãos e sujeitos de direitos, sendo um deles a educação. Essa concepção é fruto de mudanças e discussões históricas, especialmente no reconhecimento da infância como uma categoria social, concepção esta apresentada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986) que fez importantes contribuições para o estudo das imagens e debates sobre as concepções da infância ao longo da história reconhecendo a infância como uma construção da modernidade (Melo; Carvalho, 2015, p.2).

Com relação a primeira (0 a 3 anos) e a segunda infância (3 a 5 anos) elas são vistas como períodos para a promoção do desenvolvimento integral da criança, enquanto ser humano. Este conceito foi garantido a partir da disposição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), que segundo Liberati (2015), teve como ponto de partida a terminologia ‘sujeito de direitos’, passando a garantir amplamente os direitos sociais de crianças e adolescentes. Seu microssistema de regras e princípios, fundamentou-se em três pilares a saber: tanto a criança, quanto o adolescente são sujeitos de direito; por estarem em desenvolvimento, demandam por uma legislação especial e; por isso, tem prioridade absoluta em prol da garantia dos direitos fundamentais, como é o caso da Educação – como preconizado em seu artigo 53o, inciso I.

Artigo 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (Brasil, 1990, p.1).

No aspecto educacional, a primeira infância é vista, ainda, pela fase em que o ser humano irá desenvolver-se em maior potencial, fase em que sua cognição é aguçada e promovida (Kuhlman Jr., 2011). É afirmada como um período em que a criança apresenta um desenvolvimento muito acelerado e, por isso, está mais suscetível e propensa ao êxito dos processos de aprendizagem (Ariès, 2016).

Portanto, para Azevedo e Pinto (2021), tornou-se claro que a constitucionalidade da infância veio impor obrigações ao Poder Público em planejamentos e execuções de pressupostos que legitimassem a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, através de Políticas Públicas Educacionais que se findaram para o mesmo propósito, que é o direito a todas as crianças ao acesso ao ensino de qualidade. Nesse âmbito, apesar de amplamente divulgado, o termo qualidade da Educação Infantil vem garantir atendimento em instituições de ensino para ofertar estruturas de interesse desses cidadãos de direitos.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) estabelece diretrizes fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas durante a faixa etária de zero a cinco anos. Conforme o RCNEI (Brasil, 1998, p. 13), os princípios orientadores incluem o Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, e entendendo-as como sujeitos plenos de direitos, o Direito das crianças ao brincar, que é visto como uma forma essencial de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, o acesso das crianças aos recursos socioculturais disponíveis, para promover o desenvolvimento de habilidades em expressão, comunicação, interação social, pensamento crítico, ética e estética, a Socialização das crianças através da participação em diversas práticas sociais, assegurando inclusão sem discriminação e reconhecimento de suas capacidades e potencialidades e o atendimento aos cuidados essenciais, relacionados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, enfatizando seu papel como sujeito ativo e participante na construção de seu próprio conhecimento e experiência.

De acordo com Lisboa (2015), o RCNEI apresenta uma visão da criança como um ser humano integral, sendo reconhecida como um sujeito social e histórico. Este entendimento considera a criança como parte de uma estrutura familiar e inserida em uma sociedade

específica, marcada por uma cultura e um contexto histórico particular. Em relação à concepção de infância abordada no RCNEI, ela está intimamente ligada à diversidade entre as crianças, refletindo as variações nas suas condições sociais, especialmente em função das diferentes classes sociais a que pertencem (Lisboa 2012, p. 27).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006) traz em seu primeiro volume a concepção de criança, preconizando a necessidade da consideração histórica da criança/infância, para que sua qualidade seja enaltecida,

[...] a qualidade da Educação Infantil no Brasil, tem uma história [...] e para situar o atual momento, é necessário recuperar os principais fios dessa história, dialogar com os avanços e as dificuldades anteriores, alcançando novo patamar nesse processo de múltiplas autorias (Brasil, 2006, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, proporcionam uma visão sobre a criança e seu papel no processo educativo. De acordo com o Artigo 4º dessa resolução, a criança é definida como um sujeito histórico e de direitos, o que implica um reconhecimento profundo da sua capacidade de influenciar e ser influenciada por seu ambiente. Essas diretrizes descrevem a criança como um ser ativo e dinâmico, envolvido em múltiplas formas de interação com o mundo ao seu redor. A criança brinca, imagina e fantasia, utilizando a criatividade para explorar e interpretar a realidade. Ela também deseja e aprende, assimilando novas informações e experiências que contribuem para seu desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9). Especificamente, em relação à inclusão da Educação Infantil, afirma que seja “mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 38). Segundo Garcia (2023), a Base Nacional Comum organiza um compilado de outros documentos (tais como a LDB e a DCNEI) que se ocupam de direcionar a Educação Infantil no Brasil, apresentando propostas reflexivas ao estabelecer que a importância dos campos de experiências para a criança, essenciais para desenvolvimento integral; ou seja, de comportamento, habilidades, conhecimento, vivências (cultura e sociedade) e cognição. É inquestionável, do ponto de vista teórico, que este documento tenha complementado a valorização da especificidade demandada para o desenvolvimento desta faixa etária, contemplando propostas de qualidade para tanto.

De acordo com os estudos de Teles e Rocha (2023) ao comparar as diferentes versões da BNCC no que tange à concepção de infância explicam que na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), o conceito de "concepção de infância" não é explicitamente abordado. No entanto, o documento define a criança como um sujeito histórico e de direitos, com base nas DCNEI (Brasil, 2009), que descrevem a criança como um ser que brinca, imagina, aprende e constrói significados sobre a natureza e a sociedade. Essa definição está em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

A segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), conforme observado por Teles e Rocha (2023), mantém a definição da criança como sujeito histórico e de direitos e avança na discussão sobre o protagonismo infantil. Este documento reconhece que bebês e crianças pequenas adquirem conhecimentos por meio de suas ações e interações com o ambiente, como brincar e explorar. A criança é vista como um construtor ativo de sua sociabilidade e identidade. A BNCC enfatiza a importância de criar condições apropriadas para o desenvolvimento da criança, garantindo seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme destacam trechos que ressaltam o respeito à diversidade e o incentivo ao desenvolvimento criativo e à participação cidadã.

A versão final da BNCC (2017) conforme observado por Teles e Rocha (2023), atualmente em vigor, também faz referência às DCNEI e define a criança como um ser que observa, questiona e constroi conhecimentos através da interação com o mundo. Contudo, o documento enfatiza que o desenvolvimento infantil não deve ser considerado um processo puramente natural ou espontâneo. São necessárias ações pedagógicas intencionais e ambientes adequados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A BNCC reforça que o protagonismo infantil deve ser sustentado por práticas curriculares e didáticas apropriadas. No entanto, é essencial que qualquer definição de criança esteja fundamentada em uma construção histórica e social da infância. Nas versões mais recentes da BNCC, há um avanço perceptível no reconhecimento do protagonismo da criança no processo de aprendizagem (Teles; Rocha, 2023).

Portanto, do breve abordado, compreende-se que a percepção da infância tenha se transformado completamente a partir do século XX, quando a criança conquistou alguns dos seus principais direitos, que é o reconhecimento de um ser humano com status social e, por isso, torna-se objeto de estudo de áreas do conhecimento como a Psicologia, Sociologia, Pedagogia (inicialmente), dentre outras que forma se aprimorando pelas suas ramificações, tais como Psicopedagogia, Neuropedagogia, Neuropsicopedagogia. Sem contar o Direito que vem subsidiando e fundamentando as garantias da infância e da criança que serão abordados em

seguida. Todas estas áreas dedicam-se ao estudo das especificidades da infância e do desenvolvimento da criança, considerando não mais que ela seja um adulto em miniatura – o que concede à mesma o direito de ser promovida integralmente (de forma social e cognoscente) como ser humano, não somente pela família, como pela educação e, então, pela Educação Infantil.

4.2.2 Documentos garantidores da Educação Infantil no Brasil

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, houve um progresso significativo no amparo legal à educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

A legislação educacional no Brasil reflete a evolução do reconhecimento da importância da Educação Infantil como um direito fundamental da criança. Nesse contexto, diversos documentos legais foram promulgados ao longo dos anos para o direito fundamental à Educação Infantil no Brasil. A seguir, apresentam-se os principais documentos oficiais que respaldam e garantem esse direito.

Quadro 3 - Principais Documentos garantidores da Educação Infantil no Brasil.

Legislação/Documento	Ano	Garantia da Educação Infantil
Constituição Federal	1988	Garante o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos.
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Assegura atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Define a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Orienta a organização curricular e promove o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos.

Fonte: a autora (2024)

Conforme mencionado anteriormente a Constituição Federal de 1988 desempenhou um papel importante papel na mudança da concepção de educação para crianças de zero a seis anos, introduzindo a perspectiva democrática e reforçando os princípios de cidadania, estabeleceu

direitos fundamentais para a infância, servindo como referência para muitos projetos relacionados às crianças. Neste reconhecimento, a Constituição Federal e também a LDB de 1996 que na qual veremos mais adiante foram de grande significância para o reconhecimento da infância e a garantia da Educação Infantil:

A Constituição Federal de 1988 representou o reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação. Conforme o Art. 208, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Brasil, 1988).

Assim, a Educação Infantil foi reconhecida explicitamente na Constituição Federal como um direito público subjetivo, sendo uma extensão do direito universal à Educação para crianças de 0 a 5 anos, complementando a Educação familiar. Mais tarde, a LDB de 1996 trouxe uma conquista significativa para a Educação Infantil ao estabelecer requisitos para a formação dos profissionais que atuam nessa área em todos os sistemas de ensino, uma questão que até então havia sido negligenciada. Anteriormente, as discussões se concentravam em garantir o acesso e em questões estruturais e financeiras das instituições de atendimento (Melo; Carvalho, 2015).

De fato, a Constituição Federal incorporou em seu texto as demandas pela democratização da sociedade e da escola pública, no qual a educação passou a ser considerada como um direito fundamental para todos: “art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.1).

A Constituição Federal reforça em Artigo 208, inciso IV, a responsabilidade, que trabalhadores tenham acesso gratuito a esses serviços para seus filhos e dependentes até os 5 anos (Art. 7º, inciso XXV). Além disso, a Constituição delega aos municípios, com o suporte técnico e financeiro da União e dos Estados, a manutenção dos programas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Art. 30, inciso VI). A Emenda Constitucional nº 14/96 fortalece essa estrutura ao substituir a expressão "pré-escolar" por "Educação Infantil", determinando que os municípios devem atuar prioritariamente em ambas as etapas.

O ECA promulgado em 1990, complementa esse compromisso ao garantir, como parte de uma política de proteção integral à infância, os direitos das crianças à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer. Destacado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como uma das legislações mais avançadas globalmente, o ECA reforça a importância da Educação Infantil como um direito fundamental. No entanto, foi com

a promulgação da LDB que a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Essa legislação foi um marco ao superar a concepção assistencialista da Educação Infantil, conferindo-lhe status educacional e estabelecendo a obrigatoriedade do Estado em oferecer esse serviço.

Vale ressaltar, que o Artigo 29 da LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada atualmente as crianças de zero a cinco anos de idade, destacando sua importância como base para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o Artigo 30 da mesma lei estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida atualmente em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, garantindo uma oferta adequada de vagas para atender a demanda da população infantil.

De acordo com a LDB, a responsabilidade pela Educação Infantil recai sobre os municípios. Estes devem “organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dentro dos seus sistemas de ensino, alinhando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Art. 11, inciso I). Além disso, cabe aos municípios “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, podendo atuar em outros níveis de ensino apenas se todas as necessidades da sua área de competência estiverem plenamente atendidas e com recursos superiores aos percentuais mínimos destinados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (Art. 11, inciso V). Os municípios têm a opção de se integrar ao sistema estadual de ensino ou colaborar com ele para formar um sistema único de educação básica (parágrafo único).

Dessa forma, a LDB proporcionou um arcabouço legal para a promoção e a garantia do direito à Educação Infantil, consolidando-a como uma etapa fundamental no percurso educacional das crianças brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que se deve promover o desenvolvimento integral das crianças sem antecipar a escolarização voltada para a alfabetização.

4.2.3 A Avaliação da qualidade da Educação Infantil

Atualmente, a Educação Infantil é vista como uma oportunidade de ampliar as relações sociais e potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, independentemente de sua classe social. Consolidada pela legislação como um direito desde o nascimento, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), esta etapa da Educação Básica busca promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme previsto na LDB (Brasil, 1996).

Nesse sentido, tem-se a afirmativa de que, na última década, um tema central da política

educacional vem sendo a Avaliação da Educação Infantil, no que tange ao empenho pela busca da qualidade, considerando os seus diversos contextos, com esforços para estratégias exitosas.

A avaliação desta etapa da Educação Básica, quando embasada por princípios coesos, vem empoderar-se como instrumento para mapeamento da qualidade e contribuição na construção de um espaço educativo melhor, que prioriza o protagonismo das crianças e apresenta reflexos pelos atores que nesta atuam (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

Embora a educação tenha se tornado um direito público subjetivo², a responsabilidade pela formação da criança é compartilhada entre família, Estado e sociedade. Como já afirmado anteriormente, cabe às famílias e à sociedade a exigência de uma educação de qualidade para todos, cobrando do Estado a sua democratização, bem como sua qualidade. Entretanto, muito se questiona sobre a qualidade ofertada nas instituições de Educação Infantil, podendo este ser um desafio da Educação Infantil.

Faz-se necessário então registrar que o termo qualidade advenha do latim *qualitas*, mas não dispensa sua procedência grega *poiótês* – significando a definição de uma categorização ou classificação; ou seja, de uma distinção de um bem em detrimento a outro. Segundo Cury (2014), em muitas vezes esta adjetivação vem sempre associada a outro termo, como é o exemplo clássico de qualidade total e, por isso, pode-se categorizar o termo qualidade à origem greco-latina, caracterizado como polissêmico, cuja definição nem sempre é uniforme e produz sentidos de muita complexidade.

[...] qualidade é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade (Cury, 2014, p.1054).

Registra-se que o entendimento do que venha a ser qualidade na educação demanda por muita reflexão e, se recorrido às afirmativas de Cury (2014), pode-se compreendê-la com a

² Oliveira (1998), embasando-se em Cretella Jr. (1993), explana o termo ‘direito público subjetivo’ como aquele que não descumpra ou que não negue qualquer possibilidade de solicitação à educação, sendo esta uma norma jurídica expressa protegida constitucionalmente e um direito social. Afirma que qualquer cidadão brasileiro tenha “o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes” (p.64).

finalidade de associá-la ou agregar-lhe valor a sua realidade, como por exemplo, ao seu atendimento. Nesse sentido, é fundamental que o desenvolvimento da Educação Infantil conte com condições que estejam alinhadas aos princípios que norteiam as políticas para a educação das crianças pequenas.

Azevedo (2020) e Azevedo e Pinto (2021) entendem que o termo qualidade, quando associado à educação formal, deva compreender a maneira de como as instituições de ensino atendem às crianças da Educação Infantil, a partir do que preconizam os pressupostos legais e as conformidades estruturais das escolas. Alegam então a qualidade como complexa, a começar pela eleição de quais os critérios devam ser elaborados e abarcados por ela. Afirmam que pelas peculiaridades desta etapa da Educação Básica, se faz um desafio da gestão das estruturas escolares e de todos os demais que estejam envolvidos no processo de atendimento e ensino – portanto, abordada de forma multifacetada.

Campos (2013,p.23) salienta para a demanda de “situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Significa admitir que há disputas e conflitos na determinação do que constitui qualidade na educação”. Considera que cada discurso vai ocupar-se de determinada concepção ou lugar, a qualidade pode apresentar distintos conceitos, fins ou objetivos determinantes para as políticas públicas, ou para setores de economia, para movimentos sociais, educadores e os próprios sujeitos de direito em questão – ou seja, as crianças. Ainda, para a autora, “a concepção qualidade está baseada no modelo de eficiência gerencial” (Campos ,2013 p.26), não deixando de considerar o mercado em detrimento à política social.

Rocha Neto (2020) associa a qualidade da educação ao conceito de narrativa instrumental da qualidade da educação, sendo o termo apenas um recurso linguístico que se ocupa de atribuir valor a alguma coisa e a lhe conferir distinção a partir de uma ou mais características que possam ser consideradas de excelência ou, ainda, superiores àquilo que esteja comparando. Em uso recorrente, o termo qualidade na educação é atribuído a qualquer sentido positivo ou de condição desejável. A má qualidade da educação seria relacionada a qualquer coisa que saia do esperado ou desejado. Esta razoabilidade na noção de qualidade da educação fundamenta a afirmativa de não a conceituar como auto explicativa e, portanto, de afirmá-la como complexa, sendo que no termo repousam diversos significados.

Além disso, Campos (2013; 2020) destaca que o conceito de qualidade na Educação Infantil vem seguindo, ao longo dos tempos, um percurso próprio, considerando a definição da identidade desta etapa da educação. Tem-se nesta ponderação a definição de critérios da qualidade condicionados aos conhecimentos universais, fundamentados em uma tradição

científica moderna, que vai valorizar as perspectivas culturais acerca do significado de infância, criança e do lugar social que a educação se destina à este público específico. Por isso, diz que a Educação Infantil se exime de uma educação compensatória ou de ranqueamento econômico, voltando-se então para sentidos de qualidade pautados em formação humana, processual, contextual, participativa e de produção coletiva.

Zucco (2020), considera que este modelo de qualidade da educação atribuído por Campos (2013), vem condicionar-se à gestão dos recursos, comumente prevista a partir de baixo investimento, não considerando as diferenças contextuais. Tais investimentos são sempre priorizados em determinada etapa da educação em detrimento a outra. Já em relação à atribuição aos educadores, a qualidade abrange a universalização do atendimento da Educação Infantil, assegurando às crianças o direito de acesso mediante incentivos públicos em infraestrutura e formação da docência. Campos (2013) enxerga que sejam ampliadas as “contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais que permeiam a definição do conceito de qualidade da educação”(p. 26).

Rocha Neto (2020) corrobora com esta concepção, e chama a atenção de que para a determinação da concepção de qualidade da Educação Infantil, é impossível a dissociação de pressupostos, interesses e reflexões sobre como a educação vem atendendo esta clientela, a partir da compreensão de sua realidade e contexto social.

Para Dourado e Oliveira (2009), a determinação da qualidade da educação não é fácil, considerando que esta ação vai envolver múltiplos cenários, precisando compreender os elementos utilizados para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos pretendidos para o processo educativo, dotado de qualidade social e, por isso, a compreensão e concepção de mundo e sociedade não pode estar dissociada desta ação. Os autores apresentam a qualidade da educação como uma compreensão de perspectiva polissêmica, estreitando-se ao ponderado por Cury (2014). Os autores explicam que a qualidade da educação vai ultrapassar os muros da escola e envolver as condições intraescolares, as condições extraescolares, também os diferentes atores e sujeitos envolvidos e o contexto ou realidade.

[...] a discussão sobre qualidade da educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar, e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e à melhoria do processo ensino e aprendizagem (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 24).

Zucco (2020) também compreende a definição da qualidade da educação como aquela que esteja condicionada aos valores e demandas sociais, estabelecidas e negociadas, mas por

políticas públicas e, cita que um exemplo seja o atribuído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2008, especificamente destacada em seu relatório sobre a educação de qualidade para todos, a saber:

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008, p. 27).

Ainda, acerca da ponderação da condição da qualidade da educação ser negociada, considerando a sua perspectiva pedagógica, Zucco (2020) afirma que esta aconteça em espaços próprios para a infância e, portanto, de indiscutível participação obrigatória de todos os envolvidos, para que a identidade institucional seja constituída.

[...] a qualidade como participação negociada tem, de fato, entre seus objetivos, o de dar início e/ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas. A qualidade negociada tem de fato caráter ‘local’. Reflete o *éthos*, as tradições, as escolhas, os valores de uma realidade educativa e tem como objetivo de torná-la visível, legível, explícita e compartilhada. [...] estende-o à sociedade civil no seu conjunto, à cidadania [...] é um processo espiral aberta (Zucco, 2020, p.56).

Ballen, Schneider e Rastriola (2022) compreendem o conceito de qualidade da educação como bastante variado, apresentando distorções nos aspectos a serem considerados. Isso ocorre principalmente devido aos diferentes interesses a partir dos quais grupos distintos podem concebê-los, concordando com a concepção de qualidade que emerge dos debates dos movimentos sociais, nos quais as questões relacionadas às melhorias da qualidade educacional devam atrelar-se às promoções da qualidade social. A seguir serão elencados os principais documentos oficiais norteadores sobre a qualidade da Educação Infantil.

Quadro 4 - Documentos norteadores da qualidade da Educação Infantil.

Legislação/documento	Ano	Qualidade da Educação Infantil
Lei de Diretrizes e Bases Nacionais	1996	Estabelece diretrizes para o desenvolvimento integral das crianças e define a organização e os objetivos da Educação Infantil.
Critérios para o Atendimento	2012	Define padrões de infraestrutura, formação de

em Creches		profissionais e práticas pedagógicas para garantir um ambiente seguro e estimulante para as crianças.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Oferece orientações sobre aspectos como espaço físico, materiais didáticos e a interação entre profissionais e crianças, visando assegurar um atendimento de qualidade.
Indicadores da qualidade na Educação Infantil	2009	Fornecer ferramentas para a autoavaliação das instituições, permitindo identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhoria para garantir a qualidade do atendimento.

Fonte: a autora (2024).

De acordo com Rocha Neto (2020), em 1995 (período antecedente à LDB de 1996), o MEC se ateve às preocupações oficiais e iniciais com o tema qualidade da educação, instituindo o documento denominado como Critérios para o Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais da Criança, ocupando-se da apresentação de elementos essenciais para atender qualitativamente as crianças pequenas, sendo eles:

[...] desenvolvimento de identidade cultural, racial e religiosa, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, atenção especial durante o período de adaptação à creche, proteção, afeto, amizade, direito de expressar seus sentimentos, alimentação sadia, higiene, saúde, contato com a natureza, desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão infantil, movimentos em espaços amplos e comprometimento com o bem-estar e desenvolvimento da criança, além do respeito aos direitos fundamentais da criança (Rocha Neto, 2020, p. 79).

O referido documento enaltece a creche como um lugar de atendimento integral para crianças de até 6 anos de idade (que, na atualidade, 5 anos de idade), diferenciando-se da LDB de 1996, pois a mesma veio dispor de que as creches destinam-se a atendimentos (de período parcial ou integral), limitando-se como público as crianças de até 3 anos de idade (Rocha Neto, 2020).

Azevedo (2020) e Azevedo e Pinto (2021) afirmam que a qualidade da Educação Infantil enquanto movimento e direito social é preconizado indiretamente na LDB, enunciada como “desenvolvimento integral”, especificamente em seus artigos 29 e 30 – conforme citados literalmente:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
 (Brasil, 1996, p. 1).

De modo mais direto, o direito à qualidade educacional é garantido na LDB, em seu artigo 3º, no qual encontra-se a referência à garantia de padrão de qualidade (em abordagens aos princípios e fins da educação nacional); e no artigo 4º também faz referência ao padrão de qualidade (em abordagem do direito à educação e do dever de educar) (BRASIL, 1996).

Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

IX - Garantia de padrão de qualidade;

[...]

Art. 4º – O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996, P.1).

Posteriormente, a qualidade da Educação Infantil veio preconizada no ano de 2006, pela proposição do MEC acerca do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006) . Didonet (2014) registra que o respectivo documento veio contribuir para o estabelecimento de “parâmetros ou sinalizações do que deve ser feito nos estabelecimentos de Educação Infantil” (p.347). O mesmo aborda o conceito de qualidade amplamente, a partir da seguinte sistematização:

[...] (1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; (2) a qualidade depende do contexto; (3) a qualidade baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; (4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por diferentes perspectivas (Brasil, 2006, p. 24).

Neste sentido, “pensar em qualidade é pensar sobre o tipo de atendimento oferecido às crianças e aos seus familiares” (Rocha Neto, 2020, p.77). Pensar em parâmetros de qualidade é pensar na constituição de aspectos fundamentais na avaliação que se inserem no contexto da Educação Infantil, possibilitando reflexões sobre os trabalhos realizados, além da constante busca por melhorias nas condições de educação. Esta é uma questão ainda desafiadora para governantes e para a sociedade, pois além da garantia dos direitos de acesso à Educação Infantil, este deva se concretizar dotado de qualidade e, por isso, precisa ser avaliado.

As garantias das crianças, enquanto sujeitos de direito, no que tange a qualidade da Educação Infantil, são alinhadas às normas e diretrizes neste campo, e dentre os documentos efetivados pelo MEC, tem-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

estabelecidos pela sua Secretaria de Educação Básica (SEB), em dois volumes (BRASIL, 2006). Conforme mencionado anteriormente, o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil trata da concepção de criança e pedagogia na Educação Infantil, histórico do debate sobre qualidade, pesquisas recentes e a qualidade na legislação e atuação oficial. No segundo volume, são apresentadas as competências dos sistemas de ensino, características das instituições de Educação Infantil no Brasil e parâmetros de qualidade. Com efeito, mais tarde o documento foi reeditado pelo MEC em parceria com a UNESCO (BRASIL, 2019), ocupando-se da organização e funcionamento dos estabelecimentos educacionais – sendo eles públicos, privados ou filantrópicos, que respeitem as diferenças, desigualdades e diversidades – que ofertem atendimento à Educação Infantil.

Nesta versão de reedição, tem-se algumas distinções do significado de qualidade, a partir de vários conceitos. Tem-se, a definição dos parâmetros, evidenciando os princípios demandados para a efetividade da qualidade de atendimentos de excelência. Além disso, os conceitos de diretrizes, princípios e indicadores elencam-se para composição do conjunto de fatores que subsidiam a qualidade de qualquer unidade educativa destinada à esta clientela específica,

Parâmetros: podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira [...], sendo segmentados em áreas, cada uma delas com princípios e práticas específicas relacionadas a qualidade da Educação Infantil: 1. Gestão dos sistemas e Redes de Ensino; 2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 3. Gestão das instituições de Educação Infantil; 4. Currículos, interações e práticas pedagógicas; 5. Interação com a família e a comunidade; 6. Intersetorialidade; 7. Espaços, materiais e mobiliários; 8. Infraestrutura.

Diretrizes: aspectos norteadores e legais. São orientações para estabelecer, por exemplo, acesso, inclusão e equidade, qualidade, igualdade de gênero, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida etc.

Princípios: fundamentos a que se propõe. A razão ou o que explica a importância das práticas propostas. Princípios que devem ser internalizados, consultados e devem guiar as práticas propostas.

Indicadores: instrumento de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. [...], podem ser usados para verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das **Políticas Públicas de Educação Infantil** (Brasil, 2019, p. 12-13, grifo meu).

Embora o documento traga um elenco de fatores imprescindíveis para a indicação do nivelamento de qualidade de atendimento nas instituições de Educação Infantil, o mesmo não se ocupou de determinar modelos ou instrumentos de avaliação, ou ainda quaisquer metodologias avaliativas. Apesar de não ser este o seu objetivo, não pode-se desconsiderar que vem contribuir quando elenca elementos qualitativos a serem notados, perante qualquer intenção de proposição ou escolha de instrumentos de avaliação da qualidade da Educação

Infantil (Azevedo, 2020; Zucco, 2020; Rocha Neto, 2020; Azevedo; Pinto, 2021).

Didonet (2014) assinala que, para a compreensão de um sistema educacional de qualidade, é primordial um amplo debate sobre o que é compreendido como a qualidade que se deseja promover e ofertar às crianças, e desconsidera o termo para o sentido de qualidade total, deslocando para a necessidade de compreendê-lo como qualidade social negociada, sendo esta resultante das representações dos sujeitos que pertencem (no caso, as crianças) ou que tenha relação com o campo em questão (então, com a Educação Infantil).

Na publicação do MEC acerca dos indicadores da qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), registra-se a definição de qualidade atem-se a distintos fatores, dentre eles:

[...] os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da Educação Infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (Brasil, 2009, P.13).

Faria e Canavieira (2014) registra um esquema elaborado a partir de uma reunião do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil que veremos adiante, oriundo de experiências italianas e pelo olhar chileno da Doutora Rosa Blanco. Para o autor, o conceito de qualidade da Educação Infantil está condicionado sempre, a partir: do que se entende como infância; de qual ser humano pretende-se formar; de que tipo de sociedade deseja-se construir; de qual objetivo e papel é atribuído à educação; do contexto como garantia às experiências educativas, e de como a Educação Infantil é entendida.

Figura 1 - Qualidade da Educação Infantil.



Fonte: Faria e Canavieira (2014, p.210)

Assim, a questão da qualidade da Educação Infantil vem funcionar como elemento precursor da formação democrática, pois vai avaliar este nível da educação básica considerando o seu distinto contexto e realidade (Zucco, 2020).

Azevedo (2020) compreende desta mesma forma, e ainda lembra que, nos primórdios, a preocupação da Educação Infantil era ofertar cuidados afetivos às crianças, considerando que o lugar era destinado aos cuidados enquanto as mães trabalhavam, imputando à qualidade uma ordem psicológica.

Na atualidade, a qualidade tem como tendência os aspectos pertinentes à faixa etária, para promoção do desenvolvimento integral da criança e para atender seus direitos. Portanto, pode-se compreender que o caráter qualitativo da Educação Infantil esteja associado a gestão de seu planejamento, enfatizando ações que promovam a satisfação no seu atendimento escolar, e relacionada à promoção efetiva da aprendizagem destas crianças. As políticas de educação devem priorizar a garantia de condições de atendimento de qualidade para as crianças, em especial na Educação Infantil, que historicamente enfrentou desafios significativos em termos de infraestrutura e recursos.

Consensualmente, tem-se a assertiva de que a qualidade da Educação Infantil oferecida é essencial para que as crianças sejam verdadeiramente beneficiadas com esse processo, sendo um objetivo perseguido por todos aqueles que atuam na área, desde os profissionais das instituições de Educação Infantil até aqueles que elaboram e fiscalizam as políticas públicas (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

Frente ao todo abordado, e não podendo desconsiderar que as experiências de qualidade vivenciadas pelas crianças da Educação Infantil são fundamentais para a sua formação, o que se aprende nesta faixa etária deixa marcas para o resto da vida. É o momento de interação da criança com o mundo, com todos que a cercam e consigo mesma. É neste espaço de desenvolvimento, que aprendizados e conhecimentos podem e devem ser promovidos com qualidade (Freire, 2018). O desenvolvimento humano se dá através de transformações complexas, modificando quantidades de experiências em qualidades das experiências vividas (Ariès, 2016). Segundo Lima *et al.* (2022), a transformação de quantidades de experiências em qualidades das experiências vividas na Educação Infantil pode ser resultado da qualidade da educação nas creches e nas pré-escolas – e, por isso, justifica-se os padrões de qualidade e a Avaliação.

4.2.4 Principais documentos que delineiam os padrões de qualidade

A educação infantil acontece durante um período muito importante no desenvolvimento das crianças, influenciando significativamente suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Reconhecendo essa importância, o Brasil tem desenvolvido e implementado uma série de documentos e políticas públicas que visam garantir a qualidade e a equidade na educação infantil. Cada um desses documentos aborda diferentes eixos e dimensões da Educação Infantil, garantindo um atendimento escolar adequado, um currículo enriquecedor, investimentos suficientes, formação e valorização dos profissionais da educação, uma gestão participativa e a promoção da equidade. A seguir, analisaremos como cada um dos principais documentos que aborda esses eixos, destacando suas contribuições e implicações para a Educação Infantil no Brasil.

Quadro 5 - Principais documentos legais que delineiam os padrões de qualidade específicos para a Educação Infantil.

Legislação/documento	Ano	Principais Dimensões/eixos encontrados nos documentos
Lei de Diretrizes e Bases Nacionais	1996	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem , Investimento , Profissionais da Educação , Gestão e Equidade.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	1998	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem, Profissionais da Educação, Gestão, Equidade.
Política Nacional de Educação Infantil.	2006	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem, Investimento, Profissionais da Educação, Gestão, Equidade.
Emenda Constitucional nº 53 foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).	2006	Atendimento escolar, Investimento, Profissionais da Educação, Equidade.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.	2006	Infraestrutura, Atendimento escolar.
Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) .	2007	Infraestrutura, Investimento.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	2009	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem, Investimento, Profissionais da Educação, Gestão, Equidade.
Plano Nacional de Educação (PNE).	2014 a 2024	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem, Investimento, Profissionais da Educação, Gestão, Equidade.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2017	Ensino Aprendizagem, Equidade.
Novo Fundeb.	2020	Atendimento escolar, Ensino Aprendizagem, Investimento, Profissionais da Educação, Gestão, Equidade.

Fonte: A autora (2024).

A LDB de 1996, é um dos principais marcos legais da educação no Brasil, estabelecendo fundamentos para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil. No eixo de atendimento escolar, a LDB garante o direito ao acesso e à infraestrutura necessária para uma educação de qualidade. No campo de ensino-aprendizagem, define diretrizes para o currículo e práticas pedagógicas, orientando uma abordagem que respeite o desenvolvimento integral da criança. Em relação aos profissionais da educação, trata da formação, condições de trabalho e carreiras, assegurando a qualificação e o suporte necessário. No eixo de gestão, promove a autonomia das escolas e a gestão democrática, com a participação da comunidade escolar. Em termos de equidade, estabelece princípios de inclusão e equidade, garantindo uma educação acessível e justa para todas as crianças (Brasil, 1996).

O RCNEI, publicado em 1998, serve como guia para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. No eixo de atendimento escolar, o RCNEI

sublinha a importância do acesso e da infraestrutura adequada, garantindo espaços que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. No eixo de ensino-aprendizagem, oferece orientações sobre o currículo e práticas pedagógicas, enfatizando atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Destaca a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e condições de trabalho que permitam um ensino de qualidade. Incentiva um planejamento estratégico e uma gestão democrática, promovendo a participação da comunidade escolar e reforçando a inclusão e respeito às diversidades culturais e individuais das crianças (Brasil, 1998).

A Política Nacional de Educação Infantil, estabelecida em 2006, visa assegurar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de qualidade para todas as crianças. No eixo de atendimento escolar, enfatiza a importância do acesso universal à educação infantil e do atendimento integral, abordando necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças e promovendo uma estrutura que equilibre tempo de aprendizagem e brincar. No eixo de ensino e aprendizagem, destaca a necessidade de um currículo flexível e práticas pedagógicas que promovam interação e desenvolvimento. O eixo de investimento aborda a alocação adequada de recursos para infraestrutura e materiais pedagógicos. Para os profissionais da educação, a política destaca a importância da formação inicial e continuada e das condições de trabalho. A gestão deve ser democrática, com participação ativa da comunidade escolar. O eixo de equidade garante a inclusão de todas as crianças, respeitando suas diversidades e promovendo uma educação acessível e justa (Brasil, 2006).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, publicados também em 2006, são diretrizes essenciais para garantir um ambiente seguro e adequado ao desenvolvimento das crianças. Esses parâmetros abordam a adequação dos espaços e ambientes, a segurança física das instalações, a qualidade do mobiliário e recursos didáticos, a disponibilidade de água potável e saneamento, e a iluminação e ventilação. Além disso, destacam a necessidade de acessibilidade para crianças com deficiências, garantindo que todos possam participar plenamente das atividades educacionais (Brasil, 2006).

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), de 2007, foca na infraestrutura das instituições de educação infantil. Destaca a adequação dos espaços internos e externos, a segurança física, a qualidade do mobiliário e dos recursos didáticos, e a importância de água potável e saneamento. A acessibilidade também é enfatizada, garantindo que as instalações sejam adequadas para crianças com deficiências e promovam um ambiente inclusivo e acolhedor (Brasil, 2007).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborados em 2009, são fundamentais para avaliar e garantir a excelência das instituições de educação infantil. O eixo de atendimento escolar foca no acesso e na infraestrutura das instituições, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de frequentar a escola e que as condições físicas sejam adequadas. No eixo de ensino e aprendizagem, destaca a importância de um currículo estruturado e práticas pedagógicas diversificadas que valorizem o brincar e a interação social. O investimento deve cobrir a contratação de pessoal qualificado e a manutenção das instalações. A formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação são abordadas, assim como a gestão participativa e o planejamento estratégico. O eixo de equidade reforça a necessidade de práticas inclusivas e respeito à diversidade (Brasil, 2009).

O PNE para o período de 2014-2024, define metas e diretrizes para a educação no Brasil. No eixo de atendimento escolar, estabelece metas para a universalização do acesso e a melhoria da infraestrutura. No eixo de ensino-aprendizagem, foca na qualidade do currículo e nas práticas pedagógicas. O investimento deve assegurar recursos suficientes para a educação infantil, enquanto o eixo de profissionais da educação define metas para a formação e valorização dos educadores. A gestão deve ser estratégica e democrática, com a participação ativa da comunidade escolar. O eixo de equidade aborda a inclusão e o contexto socioeconômico, garantindo oportunidades iguais para todos (Brasil, 2014).

A BNCC, aprovada em 2017, estabelece um currículo integrado e flexível para a educação básica. No eixo de ensino-aprendizagem, a BNCC promove práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento integral da criança. Para os profissionais da educação, enfatiza a formação específica para implementar o currículo. O eixo de equidade destaca práticas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade, assegurando oportunidades iguais para todas as crianças (Brasil, 2017).

A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, trouxe mudanças significativas para a educação, incluindo a valorização dos profissionais da educação e a ampliação da faixa etária atendida pela educação infantil. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substituiu o FUNDEF, ampliando o escopo para incluir todas as etapas da educação básica e garantindo um financiamento mais equitativo. O FUNDEB é essencial para reduzir disparidades educacionais e assegurar a qualidade da educação em todas as regiões do país (Brasil, 2006).

O novo FUNDEB, regulamentado pelo Decreto nº 10.656, de 2021, destina recursos para ampliar o acesso à educação de qualidade, melhorar os processos pedagógicos, e investir na valorização dos profissionais da educação. A gestão dos recursos é aprimorada com maior

transparência e controle social, e a equidade é um princípio fundamental, visando reduzir desigualdades educacionais entre diferentes regiões e populações (Brasil, 2020; Brasil, 2021).

4.2.5 Métodos e práticas da Avaliação em Educação Infantil

A avaliação desempenha o papel de identificação das necessidades, possibilidades e tendências relacionadas às crianças de zero a seis anos, além de representar um esperado de apoio a encaminhamentos futuros, que se pautem pelo compromisso com o contínuo aprimoramento desta etapa educacional, respeitando suas finalidades, bem como as peculiaridades da educação para a idade. Tem-se a afirmativa de que, na última década, um tema central da política educacional vem sendo a avaliação da Educação Infantil, no que tange ao empenho pela busca da qualidade, considerando os seus diversos contextos, com esforços para estratégias exitosas.

O quadro 6 apresenta os principais documentos que tratam o referido assunto, apontando quais contribuições essas legislações trazem em referência a métodos e práticas da Avaliação em Educação Infantil.

Quadro 6 - Documentos que tratam de métodos e práticas da Avaliação em Educação Infantil.

Legislação/Documento	Ano	Métodos e práticas da Avaliação na Educação Infantil
Constituição Federal da República Federativa do Brasil	1988	Definiu diretrizes para a gestão dos sistemas de ensino brasileiro.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Define os princípios e objetivos da Educação Infantil, como o desenvolvimento integral da criança e a necessidade de práticas pedagógicas adequadas.
Referenciais Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	1998	Estabelece diretrizes para a organização curricular, focando em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças.
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à	2005	Afirma o direito das crianças de zero a seis anos à educação, orientando políticas públicas e práticas pedagógicas para essa faixa etária.

Educação Brasil		
Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Define critérios e orientações para garantir a qualidade do ensino, abordando práticas pedagógicas, infraestrutura e formação dos profissionais.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Oferece orientações sobre práticas pedagógicas, organização do currículo e formação dos profissionais para garantir uma educação de qualidade.
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil	2009	Fornecer ferramentas para a autoavaliação das instituições, ajudando a melhorar métodos e práticas pedagógicas.
Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação 2	2012	Oferece orientações para a avaliação da Educação Infantil, influenciando práticas pedagógicas e métodos de ensino.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2001 2024	Define metas e estratégias para melhorar a Educação Infantil, incluindo a formação de professores e a melhoria das práticas pedagógicas.
Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	2015	Oferece subsídios para a avaliação da Educação Infantil, focando na qualidade das práticas pedagógicas e no contexto educacional.
Base Nacional Comum Curricular" (BNCC)	2017	Define competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, orientando as práticas pedagógicas.
Novo Fundeb	2020	Estabelece o financiamento da educação básica, incluindo a Educação Infantil, garantindo recursos para a implementação de métodos e práticas pedagógicas de qualidade.

Fonte: a autora (2024).

A estratégia de avaliar a qualidade no ensino teve início na Constituição Federal de 1988, que definiu diretrizes para a gestão dos sistemas de ensino brasileiro (Brasil, 1988). Consequentemente, aos municípios coube a responsabilidade de ofertar prioritariamente a

Educação Infantil e o ensino Fundamental em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e a União. À União, por sua vez, competiu coordenar a política nacional da educação, na função normativa, redistributiva e supletiva, por meio de assistência técnica e financeira em regime de colaboração (Brasil, 1988).

Rosemberg (2013) destaca a resistência de certos setores durante a elaboração da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB/96 (Brasil, 1996) em relação à inclusão das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, das creches, como parte integrante da educação básica. Essas discussões também ressurgiram na criação do Fundo de Manutenção da Educação em 1996 (Fundef), que inicialmente englobava apenas o ensino fundamental e foi reformulado dez anos depois, passando a abarcar toda a educação básica como FUNDEB. Para a autora, essas mudanças impulsionaram a incorporação da Educação Infantil na política de avaliação da educação básica. Ela ressalta que, embora a Educação Infantil já realizasse avaliações anteriormente, estas não eram estruturadas como parte de uma política específica, demarcando um campo de conhecimento e ação política delineado.

Em relação à Educação Infantil, considerando o abordado na seção anterior, não se pode esquivar da afirmativa de que em meio a tensões, conflitos, debates, sua história vieram construindo-se em pilares documentais e legais, não descartando as políticas (públicas) educacionais que a sustentam até os dias de hoje, e que se tratando de evolução da avaliação de sua qualidade, ainda não estejam acabadas e prontas. Pelo contrário, a avaliação em larga escala da Educação Infantil faz-se ainda uma novidade, pelo menos na prática.

Antes de nos aprofundarmos na discussão da Avaliação em larga escala na Educação Infantil por meio do SAEB, é essencial contextualizar brevemente o histórico das políticas educacionais relacionadas à avaliação da Educação Infantil no Brasil. Essa contextualização é fundamental para compreendermos o estágio atual da Avaliação nessa área. Para isso, realizaremos uma análise dos principais documentos que tratam da avaliação na/da Educação Infantil, dando especial destaque ao documento que se concentra da Avaliação da Educação Infantil.

Dentre as iniciativas federais em busca da proposta da avaliação da qualidade na Educação Infantil, a Portaria n.1147 de 2011 trouxe a proposta de formação de um Grupo de Trabalho (GT), sendo este sob a responsabilidade da SEB, constituído por representantes do MEC, de movimentos sindicais, de universidades, de movimentos sociais, dentre outros.

O estabelecimento do GT veio em resposta à necessidade de fornecer subsídios para a inclusão efetiva da Educação Infantil nas políticas nacionais de educação básica. As deliberações do GT culminaram na produção de um documento, “Educação Infantil: subsídios

para construção de uma sistemática de avaliação”, que lançou as bases para a proposta de avaliação, destacando a importância de:

Garantir alinhamento com os objetivos e particularidades da Educação Infantil; Promover a coordenação de esforços entre diferentes esferas do governo; Articular com programas de avaliação institucional já existentes; Ser abrangente, incluindo indicadores sobre insumos, processos e resultados; Reconhecer os fatores, tanto internos quanto externos, que influenciam a qualidade educacional; Adotar uma abordagem democrática e inclusiva, evitando incentivar a competição; Fomentar a participação ativa na avaliação, reforçando seu aspecto formativo; Considerar as contribuições de iniciativas e experiências nacionais e internacionais (Becker, 2020).

Foi por meio da formação do GT que se fez possível a compreensão da distinção entre avaliação na Educação Infantil e a avaliação da Educação Infantil (Becker, 2020). Segundo Guimarães e Oliveira (2014), a avaliação da Educação Infantil, apesar de aparentemente similar à avaliação na Educação Infantil, apresenta abordagens e pontos de vista distintos. Essas abordagens, embora complementares na prática educacional, diferenciam-se em suas ênfases. Isso implica no entendimento de que avaliação na Educação Infantil focaliza os aspectos pedagógico-didáticos trabalhados pelos educadores e outros profissionais dentro do ambiente escolar. Por outro lado, a avaliação da Educação Infantil concentra-se na questão da qualidade, associada à avaliação institucional e às políticas educacionais.

Segundo Zucco (2020), em sentido dicionarizado o termo avaliação, por si só, já se enuncia como um julgamento, como determinação de valor ou preço ou, ainda, a importância de algo/alguma coisa. Assim, no documento Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, publicado no ano de 2012 (Brasil, 2012), tem-se destacada a relevância entre a avaliação na Educação Infantil em detrimento à Avaliação da Educação Infantil, a saber:

A avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. **A avaliação da Educação Infantil** toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quando ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural (Brasil, 2012, p. 13, grifo meu).

Segundo Didonet (2014, p. 351) “esse GT teve a tarefa de explicitar uma matriz lógica ou um marco de referência que estabeleça diretrizes e metodologias para subsidiar um programa

de avaliação da Educação Infantil”. Assim, o documento dialoga com uma concepção de “avaliação como um processo formativo que, na Educação Infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas” (p.351).

Didonet (2011; 2014) também comenta a questão da diferenciação entre a avaliação na e da Educação Infantil, pronunciando-se que enquanto na primeira o objeto da avaliação é a verificação da aprendizagem, procurando saber o efeito da educação sobre as crianças, a segunda ocupa-se da verificação do atendimento das instituições de ensino às crianças, interrogando como esta oferta é realizada, promovendo um confronto da mesma junto aos parâmetros e indicadores da qualidade

Zucco, Zanella e Coutinho (2022) explicam que a avaliação na Educação Infantil é aquela realizada internamente, também chamada de institucionalizada, cujo foco está nas crianças como condutoras de seus processos de desenvolvimento. Por isso, destina-se a avaliar o microambiente, o processo pedagógico e seus impactos e reflexos sobre as crianças. Comumente é realizada pelas professoras ou profissionais da Educação que interagem com as crianças e com seu meio e cotidiano. Becker (2020), em complemento, destaca a proposta de avaliação na Educação Infantil enquanto cumprimento do artigo 31o da LDB³, como forma de garantia de verificação do processo educativo cujo foco atrela-se às crianças.

Já a questão da avaliação da Educação Infantil, de acordo com Zucco, Zanella e Coutinho (2022), toma como referência a proposta sociocultural desta etapa, que se resume em educar as crianças nos primeiros cinco anos de vida, em instituições que detenham um projeto político-pedagógico apropriado. Portanto, incumbe-se esta avaliação compreender o quanto a educação desta etapa de ensino atende às suas finalidades, objetivos e diretrizes. Tem-se uma proposta de avaliação externa, que ocupa-se de questionar sobre quem realiza a Educação (os professores), sobre o espaço em que esta é realizada (a infraestrutura) e sobre como as relações neste meio sociocultural são conduzidas (a gestão).

Rocha Neto (2020) pondera que a avaliação da Educação Infantil extrapola o cenário da sala de aula e enquadra-se na compreensão de avaliação institucional, enquanto proposta de autoavaliação acerca da oferta educativa que está presente nas instituições de ensino. Esta compreensão ganhou, recentemente, novos esboços, e vem se edificando enquanto legislação, com reflexos de mudanças que aconteceram não somente a partir do Estado, mas associadas às políticas educacionais. Além disso, no campo de políticas sociais e econômicas, a qualidade da

³ Art. 31 – [...] a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, p.1).

Educação Infantil vem sendo pauta de falas relevantes.

Guimarães e Oliveira (2014) salientam a relevância da avaliação da Educação Infantil para reflexões acerca de ambientes educacionais em que as crianças pequenas estejam inseridas, além de reflexões necessárias para a proposta de construir conhecimentos destas crianças, considerando que o objetivo da educação nesta etapa de ensino seja o atendimento das necessidades específicas que favoreçam o desenvolvimento de forma integral. Desta forma, a avaliação da Educação Infantil atrela-se à busca permanente da qualidade educacional, sendo não somente um direito da criança, mas um dever estatal que demanda posicionamento político, pedagógico e ético de todos os atores envolvidos no contexto.

A esse respeito, Azevedo (2020) e Azevedo e Pinto (2021) se posicionam perante a ponderação de que a avaliação da Educação Infantil se volta às instituições de ensino, especificamente à qualidade de seus atendimentos, não deixando à margem o modo de como realizada seus programas e políticas da área, nem de como este trabalho possa ser analisado como uma proposta de política educacional. Os autores ratificam que a qualidade percebida mediante a avaliação promoverá referências mais específicas sobre o atendimento das escolas da Educação Infantil, partindo-se da demanda em avaliar pressupostos estruturais que devam estar em consonância e convergir à busca de melhor qualificação no atendimento às crianças.

O entendimento comum é o de que a finalidade da avaliação seja um balanço crítico da realidade institucional, para identificação de como esta se apresenta – se em convergência ou divergência às diretrizes, considerando a abrangência dos documentos e ainda das políticas e programas públicos. O monitoramento da qualidade desta oferta e do atendimento vem garantir à avaliação o papel de legitimação do mapeamento de como o direito da Educação Infantil é cumprido e gerido. A avaliação vem garantir a reflexão acerca do que se faz e como se faz às crianças desta etapa (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

Portanto, pode-se afirmar que avaliar a qualidade de políticas, programas e serviços públicos é conhecer o alcance real dos mesmos, os impactos promovidos por eles, bem como a efetividade dos investimentos públicos realizados e, portanto, uma alternativa quando se deseja identificar, conhecer e compreender os problemas para que a busca de estratégias e possibilidades de resoluções sejam mais exitosas possíveis. É justamente aí que incide a necessidade de estabelecimento de critérios e padrões de qualidade, que sejam associados às políticas públicas para a infância, aos princípios e às diretrizes educacionais, para fundamentar as respostas demandadas pela sociedade acerca de como o trabalho desenvolvido com crianças da Educação Infantil vem sendo assegurado, por meio de investimentos e por meio de políticas

públicas. Em síntese, pode-se afirmar que a avaliação da qualidade é um fim para a averiguação de limites, mas não deixa de ser um início para a possibilidade de melhorias (Didonet 2014).

Retomando a respeito de Políticas Educacionais que tratam da avaliação Educação Infantil, Didonet (2014) trouxe em seu texto “Avaliação na e da Educação Infantil” um elenco de Políticas Educacionais que tratam da Avaliação Educação Infantil, embora nem todos os documentos estejam em vigência, mesmo já expirados foram considerados para mapeamento mais completo de como a avaliação foi ao longo do tempo, abordada para promoção de políticas educacionais para a Educação Infantil.

A LDB, estabelece o dever da família e do Estado em garantir uma educação de qualidade para as crianças nessa fase, colocando a Educação Infantil em um patamar de prioridade e relevância para a elaboração de políticas públicas (Brasil, 1996). Tem-se, então, mais uma vez os sentidos e ideias da qualidade da Educação Infantil garantidos legalmente.

Após um breve contexto histórico, faz necessário retomar ao tema central e ao examinar as orientações e regulamentos referentes à Avaliação na/da Educação Infantil, percebe-se um aumento significativo de sua importância nos anos 2000, surgindo alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, essa lei houve uma normatização federal significativa em relação à Avaliação na Educação Infantil. Esta legislação, conforme revisão realizada em 2013, estabeleceu diretrizes específicas neste contexto.

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

É importante ressaltar que essa legislação assegura a especificidade da Avaliação na Educação Infantil, que não tem como objetivo a promoção ou classificação para etapas seguintes, diferenciando-se, portanto, do processo avaliativo no ensino fundamental. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou um marco significativo para a Educação Infantil, ao reconhecer a primeira infância (0 a 5 anos) como a etapa inicial da Educação Básica, ao lado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A LDBEN preconiza, em seu Artigo 29, que a Educação Infantil seja compreendida como parte integrada à Educação Básica, identificada como sua primeira etapa. Seu fim é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos – ou seja, seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, linguístico e social – em complemento à promoção da ação da família

e da comunidade (Brasil, 1996).

Com relação à Avaliação nesta etapa, abrange-se a avaliação na Educação Infantil. Zucco (2020) afirma que a legislação nacional da educação vem regulamentando a avaliação da criança na Educação Infantil. Tem-se junto a LDB que “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 1996, p.1).

Cabe destacar , que em conformidade com a LDB, Resolução CNE/CEB nº 5, abordando a avaliação da criança como “[...] procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2009, p.1). Especificamente, é preconizado em seu artigo 11 sobre as “[...] formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p.1). A referida resolução embasou a instituição das DCNEIs, definido elementos que devam compor relatórios de avaliação, formulados a partir da “[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29). Portanto, afirma-se que a avaliação na Educação Infantil deve ser elaborada a partir de:

[...] múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) como uma memória que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento da criança, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, entre outros, que deve identificar também seus potenciais, interesses, necessidades (Brasil, 2010, p. 29).

Estes pressupostos são garantidos no artigo 9º do referido documento, definindo a avaliação como uma “continuidade dos processos de aprendizagens” (Brasil, 2010, p. 29). Desta forma, observações e registros devem estar sempre contextualizados, a partir das manifestações das crianças, dos seus ambientes socioculturais e histórias de vida, fazendo parte da construção de um processo mais dinâmico de desenvolvimento social e pessoal. Esta avaliação na Educação Infantil tem como consideração o desenvolvimento da criança em períodos, sendo ela o sujeito participante do processo de aprendizagem que se dá no âmbito institucional (especificamente, em sua sala de aula), não deixando de considerar a sua manifestação em relação às formas de ampliar o seu repertório.

De acordo com Zucco (2020) a Avaliação na Educação Infantil se incumbe de mostrar o retorno que a criança demonstra acerca daquilo que lhe foi oportunizado mediante interação pedagógica e docência. Segundo a autora, é neste ponto que está se distanciar da avaliação da Educação Infantil.

Ainda sobre os principais documentos que tratam sobre a Avaliação em Educação temos os referenciais RCNEI, que apresenta conceitos fundamentais sobre a criança, a infância, o cuidado e a educação, a produção de identidade e a autonomia. Embora tenha recebido críticas por apresentar apenas um padrão de infância, o documento sugere como a prática dos profissionais que atuam nas entidades educacionais pode ser realizada (Brasil, 1998).

Assim, esses referenciais abordam a avaliação pedagógica como um meio de acompanhar o progresso das crianças e refletir sobre as práticas educativas, conforme descrito:

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo, produções das crianças ao longo do tempo, fotografias etc (Brasil, 1998, p. 58-59).

O RCNEI é, segundo Didonet (2014), o documento mais pontual e específico, indicando de forma concreta e objetiva sobre a avaliação na Educação Infantil, considerando-se como um texto dirigido aos professores, para orientação de suas práticas pedagógicas.

Neste, tem-se a seguinte concepção de avaliação:

[...] como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças (Brasil, 1998, p. 59).

A concepção de avaliação apresentada no RCNEI enfatiza que não se trata apenas de medir o desempenho das crianças, mas de um processo contínuo de reflexão e ajuste. Este processo permite ao professor criar um ambiente de aprendizado que seja responsivo e adaptável, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. A avaliação, portanto, é uma parte essencial do processo educativo, ajudando a planejar atividades que gerem avanços significativos no aprendizado infantil.

Essa abordagem destaca a importância de uma avaliação formativa, onde o foco é no desenvolvimento contínuo e no progresso das crianças, em vez de uma avaliação meramente somativa ou de resultados finais. Ao definir critérios claros para planejar atividades e ajustar práticas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, que

considere as particularidades e necessidades de cada criança.

O documento esclarece que “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (Brasil, 1998, p.59). Ainda, no mesmo texto, tem-se de forma fragmentada, o tratado de avaliação das crianças e do planejamento pedagógico da instituição, sendo que a que se refere às crianças considera que:

[...] a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem [...]. A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege. Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa (Brasil, 1998, p.60).

Desta forma, de acordo com Didonet (2014), o registro do professor é a principal forma para indicar referências observadas como forma de avaliação, mas que as crianças não deixam de participar ativamente do processo avaliativo.

Outro documento que se destaca é a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2005), estabelecendo um plano abrangente para a Educação Infantil, que inclui desde a formação de professores até a alocação de recursos para materiais e infraestrutura, além de princípios pedagógicos. Ela avalia a Educação Infantil quanto aos aspectos políticos e práticas/propostas pedagógicas (Brasil, 2005).

Neste documento, considera-se como avaliação a política, as propostas pedagógicas (a serem analisadas pelas iniciativas das próprias instituições de Educação Infantil), ao trabalho pedagógico (devendo este estar previsto em qualquer proposta que envolva a comunidade escolar, como um todo). Seu objetivo de dar garantia à realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país, para que orientações e definições de políticas públicas se cumpram na área, se faz uma indicação de abordagem da qualidade no documento. Tem-se como foco da avaliação da qualidade o perfil da realidade para que novas políticas educacionais possam ser propostas ou que algumas em vigor possam ser ajustadas.

Desta forma, pode-se afirmar que “as diretrizes da política nacional de Educação Infantil não fazem menção à avaliação de desenvolvimento ou de aprendizagem das crianças” (Didonet, 2014, p.343).

As DCNEI foram garantidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em associação à Câmara de Educação Básica (CEB), com a criação da Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009, afirmando esta etapa como primeira da Educação Básica, a ser

ofertada por meio de creches e pré-escolas, enquanto espaços institucionais não domésticos/não familiares, de forma pública ou privada, com a finalidade de educar as crianças de zero a cinco anos de idade em período noturno, em jornada parcial ou integral, reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do sistema de ensino e em acordo com o controle social proposto pelo Estado (Brasil, 2009).

Elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, essas diretrizes têm o propósito de orientar tanto as políticas públicas quanto a atuação dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, garantindo uma abordagem consistente e coerente com as necessidades e os direitos das crianças nessa fase inicial da educação.

No contexto pedagógico, foi lançado o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil" (Brasil, 2009), em consonância com a proposta de avaliação da LDBEN. Este documento também orienta sobre o papel da avaliação como ferramenta para aprimorar o trabalho pedagógico, ressaltando a importância do registro nesse processo. Um aspecto relevante das diretrizes é a abordagem das transições na Educação Infantil - da família para a escola, entre as etapas dessa modalidade educacional e a transição para o ensino fundamental.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (MEC, 2010, p.29)

As DCNEI são, de acordo com Didonet (2014), bem explicativas e detalhadas, perante a sua intenção que é a orientação da prática cotidiana. Em seu artigo 10, preconiza que cabe às instituições de Educação Infantil a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem que esta seja dotada de seleção, promoção ou classificação, sendo simplesmente para garantia de que as observações realizadas possam ser pontos de partida para a garantia da qualidade pretendida (Brasil, 2010).

As DCNEIs indicam duas áreas específicas para promoção da avaliação, sendo no trabalho pedagógico e no desenvolvimento das crianças, não deixando de pedir o que a LDB preconiza, que é o impedimento de procedimentos avaliativos para promoção/retenção. Os procedimentos avaliativos se dão por meio dos registros, sendo eles tanto pelas crianças, quanto

pelos adultos (Didonet, 2014).

O documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", o documento é assinado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, que apresentaram 12 critérios de qualidade expressos em frases assertivas, delineando compromissos a serem assumidos em relação às crianças. Este documento apresenta uma lista de direitos destinados às crianças de 0 a 6 anos como era a faixa etária de atendimento pela Educação Infantil anteriormente, abrangendo áreas como brincadeiras, alimentação, higiene, atenção e ampliação do conhecimento. Embora não seja uma ferramenta de avaliação explícita, o texto de apresentação sugere sua utilização nesse sentido.

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade (Brasil, 2009)

Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças pode ser considerado como um instrumento de orientação e de autoavaliação (Brasil, 2009).

De acordo com Didonet (2014), por meio de um roteiro de afirmações, que se referem a um atendimento de qualidade, apresenta ações que devem ser desenvolvidas e ser um compromisso de políticos, administradores e educadores. Além disso, é considerado como um instrumento prático destinado especificamente aos profissionais que atuam em creches. Portanto, é afirmado como um instrumento de orientação e concomitantemente de avaliação da Educação Infantil da creche.

O documento "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), desenvolvido com base nos parâmetros de qualidade estabelecidos. Estes indicadores abrangem sete dimensões, cada uma contendo várias questões para discussão em grupos menores sobre o funcionamento e condições estruturais das instituições. Embora a versão federal não seja de aplicação obrigatória, é enfatizado que, por se tratar de uma autoavaliação, sua utilização é voluntária, conforme explicitado no próprio documento.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de Educação Infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo. É importante observar que a adesão das instituições de Educação Infantil deve ser voluntária, uma vez que se trata de uma autoavaliação. (Brasil, 2009, p.15-16)

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, apresentado pelo MEC e pela SEB em 2009, foi elaborado por uma equipe coordenada por Lee Oswald Siqueira

(Fundação Orsa), Maria Cecília Amendola da Motta (Undime), Maria de Saete Silva (Unicef), e Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa), com contribuições de Ana Paula, Soares da Silva, Maria Malta Campos, Rita Coelho, Samantha Neves, Vanda Mendes Ribeiro e Tizuko Morchida Kishimoto.

O documento é dividido em tópicos principais. Destaca-se o primeiro tópico, "A qualidade na Educação Infantil", destaca a importância dessa etapa como base da educação básica, ressaltando que sua eficácia depende da qualidade do atendimento. São considerados cinco aspectos para avaliar essa qualidade: respeito aos direitos humanos das crianças, valorização das diferenças, fundamentação em valores sociais amplos, respeito à legislação educacional e aos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil. O segundo tópico, "Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil", explica que os indicadores podem ser aplicados de maneira flexível, oferecendo exemplos de modos de uso.

Destaca-se a importância da participação de diferentes membros da comunidade na avaliação e dimensões e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: apresenta sete dimensões para avaliar a qualidade nas instituições de Educação Infantil, com respectivos indicadores. São elas: Planejamento institucional, Multiplicidade de experiências e linguagem, Interações, Promoção da saúde, Espaços, materiais e mobiliários, Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Com efeito, cada dimensão é detalhada com explicações sobre sua importância e os indicadores correspondentes. Por exemplo, a dimensão sobre planejamento institucional destaca a necessidade de alinhamento com objetivos claros, enquanto a dimensão sobre interações ressalta a importância de relações positivas entre crianças e adultos.

Ressalta-se que os indicadores se instalam como elementos imprescindíveis para a estruturação de um conceito de qualidade que, a princípio, apenas era parte de um conceito abstrato e, posteriormente, operacionalize-se de modo concreto fundamentado por parâmetros e indicadores que sejam capazes de mensurar. Assim, tanto o escopo quanto a metodologia dos indicadores são capazes de traduzir os interesses sociais, políticos e teóricos para determinar certa realidade (Becker, 2020; Azevedo, 2020; Rocha Neto, 2020; Faustino, 2020; Zucco, 2020; Garcia, 2023).

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil constituem uma abordagem de autoavaliação institucional fundamentada em princípios democráticos de participação da comunidade escolar, que inclui professores, gestores, auxiliares, famílias e membros da comunidade. O propósito é que juntos possam refletir sobre as dimensões propostas e

desenvolver um plano de ação para melhorias.

De acordo com Didonet (2014), a qualidade é, no mesmo, realizada por meio da autoavaliação, sendo um processo participativo e aberto, a partir de indicadores definidos pelos PNQEI.

O documento "Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação" (Brasil, 2012) aborda diversas perspectivas sobre a avaliação na/da Educação Infantil. Nele são apresentadas concepções que incluem a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos abrangentes, envolvendo várias dimensões do atendimento, inclusive a capacidade de redirecionar o Projeto Político Pedagógico (PPP), como mencionado no documento.

A avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa (...) (Brasil, 2012, p. 16)

Pode-se compreender que a avaliação da Educação Infantil seja considerada como ‘fenômeno sociocultural’ – como preconiza o documento ‘Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação’ (BRASIL, 2012), relacionado à qualidade da oferta, vindo formalizar-se num projeto político-pedagógico em que os diferentes segmentos passam a refletir sobre seu papel no ‘contexto educativo’ – como preconizado no documento ‘Contribuições para a Política Nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto’ (Brasil, 2015), sendo este o objeto da avaliação, convergente a

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

O documento propõe diretrizes para a avaliação na Educação Infantil, destinada a se tornar uma política pública nacional. Essas diretrizes devem estar alinhadas com os objetivos e peculiaridades da educação voltada para crianças de 0 a 5 anos.

Além disso, é fundamental que sejam democráticas, participativas, inclusivas e abrangentes, entre outras características. O objetivo é aprofundar o entendimento sobre as condições de funcionamento e as práticas em vigor nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Rosemberg (2013), o documento em questão surge para preencher uma

lacuna na sistematização da avaliação na Educação Infantil, em conformidade com a LDB, que proíbe avaliações classificatórias e restritivas da progressão escolar das crianças, enfatizando a avaliação como um processo formativo voltado para instituições, programas e políticas.

Essa perspectiva é compartilhada por outros pesquisadores como Pimenta (2017) e Sousa (2018), que defendem a priorização da avaliação das instituições e políticas na Educação Infantil. Eles argumentam que é essencial qualificar o atendimento das instituições antes de avaliar o desempenho das crianças, uma vez que este último depende das condições adequadas para ser satisfatório, evitando assim a culpabilização das crianças e suas famílias por eventuais dificuldades.

O PNE em vigor no período de 2001 a 2011 foi um instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais no Brasil durante essa década. Este plano foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e teve como principal objetivo estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, visando à promoção do desenvolvimento humano e social do país.

Sousa e Pimenta (2016) salientam que, apesar do PNE (em vigor em 2001 a 2011) já trazer propostas para ações na direção de iniciativas para a Educação Infantil, as políticas públicas para este âmbito não se efetivaram. Em sua Meta 11 havia o preceito de avaliar 71 instituições de atendimento direcionado para crianças de zero a três anos de idade.

Impulsionada pela sua previsão no PNE, na vigência de 2001-2010, posteriormente sua implementação esteve prevista no PNE de 2014, sob a Lei n.13005/2014, abarcando estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Outro marco para a historicidade de garantia da Educação Infantil foi o PNE, estabelecido pela Lei n. 13.005/2014 (Brasil 2014), que é um documento de grande importância para a educação brasileira, pois apresenta diretrizes, propósitos e metas a serem cumpridas no setor educacional ao longo de um período de 10 anos. É também um documento relevante para esta etapa da educação, pois contém políticas pedagógicas e diretrizes que preconizam a qualidade da educação, abrangendo a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica.

No dia 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que versa sobre a aprovação do PNE e dispõe sobre outras medidas. Este ato está em concordância com o que é estipulado no Artigo 214 da Constituição Federal. O Artigo 1º da referida lei estabelece a aprovação e vigência do PNE por um período de 10 (dez) anos.

A Lei n.13005/2014 divide-se em 20 metas. E, reafirmando, o propósito da Meta 1 e respectivamente de sua estratégia 1.6 preconizam

Meta 1 – universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...] 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (Brasil, 2014, p.1).

O PNE(Brasil, 2014) aborda os desafios relacionados à qualidade e avaliação da Educação Infantil por meio de diferentes metas e estratégias. No Art. 2º, a melhoria da qualidade da educação nacional é destacada como uma diretriz fundamental. O Art. 11 menciona o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como fonte de informação para avaliar a qualidade e orientar políticas públicas.

Dentro das metas e estratégias para a Educação Infantil, a Meta 1 visa estabelecer um padrão nacional de qualidade em sintonia com particularidades locais. A Meta 4 busca universalizar o atendimento para crianças com necessidades especiais. A Meta 7 promove a autoavaliação contínua das escolas, incluindo a formação continuada dos profissionais e a gestão democrática. A Meta 19 estimula a participação dos profissionais, alunos e familiares na formulação de projetos pedagógicos. A Meta 20 busca aumentar o investimento público em educação.

No contexto do PNE, torna-se evidente seu apontamento para os sentidos de avaliação da Educação Infantil em detrimento às indicações para as avaliações na Educação Infantil, pois o documento vem considerando estratégias para o alcance da qualidade e da meta que, a cada dois anos, sejam avaliadas as condições de oferta desta etapa de ensino, os espaços, seus profissionais, a gestão, os meios didáticos disponibilizados e utilizados (Azevedo; Pinto, 2021).

Como já visto, no PNE (em sua vigência 2014-2024) está prevista a avaliação da Educação Infantil, a partir dos parâmetros nacionais de qualidade, cuja proposta é o aferimento da infraestrutura física, do quadro de pessoal, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos, da situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes e, em especial, a forma de como se dá o atendimento. Portanto, faz-se documento estratégico para alcançar a qualidade da referida meta, ocupando-se de avaliar a cada dois anos as condições de oferta das instituições de ensino, sendo estas: o espaço, os profissionais, a gestão, os meios didáticos disponibilizados/utilizados (Azevedo, 2020; Azevedo; Pinto, 2021).

O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), de 2011-2022, foi elaborado pela Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) e aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e, ainda, assumido pelo Governo Federal, incumbindo-

se de ser coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos.

O referido plano vem articular as políticas públicas voltadas às crianças para contemplação de uma ação governamental de forma integrada e integral, sugerindo políticas em direitos até o momento ainda não contemplados. Vem definir diretrizes, objetivos e metas relacionadas aos direitos das crianças de até cinco anos de idade. Estabelece, então, algumas indicações para a avaliação da e na Educação Infantil e a meta de 46 preconiza acompanhá-la, controlá-la e supervisioná-la, tendo em vista a oferta de qualidade.

Considerado com um plano de longo prazo, haja vista ser determinado para cumprimento entre os anos de 2011 a 2022, tem como abrangência todos os direitos do universo infantil e sua diversidade, prevendo elaboração de planos em esferas estatal e municipal, conforme os mesmos princípios, diretrizes e objetivos.

Acerca da avaliação da qualidade, institui que a garantia de afazeres pedagógicos mais qualificados consiste em uma decisão de esforço permanente das instituições da Educação Infantil. E, apesar do conceito de qualidade ser algo mutável ao longo do tempo, ele sempre relaciona-se à cultura de determinado grupo ou determinada região, envolvendo parâmetros nacionais e locais, desde que sejam bem conhecidos e utilizados como referências para a avaliar a instituição, o trabalho docente e a atuação das crianças.

Portanto, afirma-se que a busca de sua qualidade é permanente. Por empregar-se permanentemente, a avaliação da qualidade utiliza-se de diferentes meios (tais como: observação, registro, reflexão, projetos, elaboração de hipóteses e descobertas das crianças em formato de teste). Em todos os meios, a avaliação preconiza a criança e sua relação consigo mesma, sem comparativo com demais crianças, sendo o professor incumbido de mediar a forma de como este processo individual se dá.

Portanto, segundo Didonet (2014), diz-se que esta avaliação ocupe-se da aprendizagem, embora a sua meta seja o estabelecimento, em todos os municípios, no prazo de três anos, de um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos privados e públicos, visando o apoio pedagógico para melhorar a qualidade e dar garantias ao cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos por diretrizes estaduais e nacionais.

Zucco (2020) evidencia a necessidade de definir a avaliação da Educação Infantil destacando princípios democráticos e participativos que agregam valor à qualidade, sendo que a melhoria a ser proporcionada por ações futuras seja resultado de critérios transparentes e atribuições de juízo por meio de um processo democrático, pautado na inclusão dos atores e no diálogo para deliberar a concepção de todos sobre o avaliado.

Portanto, a avaliação da Educação Infantil vai pressupor julgamentos pautados em referências propostas para determinado contexto, com vistas à potencialização do debate em prol de melhorias. Desta forma, não tem como realizar a dissociação de políticas públicas das práticas pedagógicas para que estejam estas alinhadas à função social desta etapa da Educação Básica, resultando em melhoria do atendimento.

O documento "Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto" apresenta uma estrutura organizada em três partes distintas:

A primeira parte aborda a relação entre a qualidade da Educação Infantil no Brasil e a avaliação de contexto, resgatando documentos e iniciativas já realizadas ao longo da trajetória nacional recente nesse campo, segunda parte se dedica à perspectiva teórico-metodológica da avaliação de contexto, oferecendo uma síntese do caminho percorrido pela pesquisa realizada. Por fim, a terceira parte propõe um diálogo com a elaboração e revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil, concentrando-se na oferta da experiência educativa (Brasil, 2015).

Neste sentido, tem-se o documento (Brasil, 2015), trata da avaliação em seu sentido mais amplo, afirmando que esta “[...] não pode se basear em juízos subjetivos” (p. 33). No referido documento, a avaliação:

[...] precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para a demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal (Brasil, 2015, p. 33).

Em 2015 um grupo de pesquisadores de várias universidades brasileiras e da Itália elaborou um documento sobre avaliação institucional, embasado em teorias e experiências com diversos instrumentos de avaliação na Educação Infantil, incluindo os Indicadores de Qualidade (Sousa; Pimenta, 2016).

O documento "Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto" surge como uma iniciativa de diálogo com o cenário da política nacional de avaliação da Educação Infantil. Ele se baseia nas contribuições do projeto "Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto", coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e diversas universidades brasileiras e italianas (Sousa; Pimenta, 2016).

Este projeto realizou pesquisas em escolas brasileiras, utilizando a metodologia de avaliação de contexto desenvolvida por pesquisadoras italianas. Essa abordagem combina a autoavaliação dos participantes com a avaliação externa de um facilitador ou formador, por meio de um instrumento que apresenta critérios avaliativos previamente definidos e discutidos.

A metodologia é participativa e formativa, envolvendo toda a equipe escolar e confrontando diferentes pontos de vista, inclusive os do facilitador ou formador. Ela visa prospectar o futuro, buscando compreender o motivo e a maneira como as coisas são feitas, além de identificar possíveis melhorias.

De acordo com o documento "Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil" (Brasil, 2015, p. 27), a avaliação em contexto é compreendida como,

A discussão que fazemos no presente documento parte da consideração do contexto educativo como objeto de avaliação. Por contexto educativo nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (Brasil, 2015, p. 27).

Os resultados da pesquisa destacaram o potencial dessa metodologia e a oportunidade de promover um processo avaliativo democrático. Isso envolve o comprometimento com a formação dos profissionais de Educação Infantil, a construção de uma cultura participativa de avaliação, a melhoria da qualidade da educação oferecida e o combate às desigualdades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) o documento faz uma breve menção à avaliação pedagógica, destacando a importância de avaliar o progresso das crianças e reformular as práticas educativas com base em diversas fontes de registro. Para Garcia (2023), no direcionamento da garantia da Educação Infantil no Brasil, outro marco relevante foi a criação da BNCC, prevista no PNE (do período de 2014-2024) – cumprindo sua Meta 7, buscando a potencialização da qualidade da Educação Básica, impulsionando o fluxo escolar e desenvolvendo a aprendizagem – e pela CF, constituída por várias etapas, redigida em 2014, homologada em 2017 e publicada em versão final em 2018.

Deve-se destacar também o recente Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta o novo Fundeb e estabelece que o INEP realizará avaliações da Educação Infantil a cada dois anos, de forma amostral e com representatividade probabilística. Essas avaliações terão como base parâmetros nacionais de qualidade e visam aferir diversos aspectos, como infraestrutura física, corpo docente, gestão escolar, recursos pedagógicos e acessibilidade, conforme previsto na estratégia 1.6 do PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2021, p. 4).

O PNE tem como atribuição prever o financiamento e definir metas e estratégias para a política nacional a partir das diretrizes educacionais (Brasil, 2001). Em sua primeira edição, de

2001-2010, o Plano estabeleceu regras sobre o financiamento da Educação Infantil e previu a avaliação da oferta do ensino (Brasil, 2001).

Na sua segunda edição, promulgada pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), o Plano estabeleceu algumas metas relacionadas à avaliação, demarcando a realização periódica da avaliação da Educação Infantil a cada dois anos, a fim de medir a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições e direcionar as políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica.

O PNE representa um marco importante nas políticas educacionais brasileiras, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades. De acordo com Zucco, Zanella e Coutinho (2022), desde os anos noventa registra-se uma intensificação por parte do Estado, em iniciativas do governo federal, em implantar um sistema que possa medir-avaliar-informar sobre a Educação Básica por ele ofertada. Aos poucos, esse sistema foi se adaptando e com a ajuda de governos subnacionais (estaduais e municipais), intensificou-se a proposta de uma avaliação em larga escala enquanto principal indicador (de desempenho da cognição por meio de provas) para promoção da qualidade da Educação. Porém, as iniciativas por parte das três esferas (federal, estados e municípios) voltaram seu foco para a avaliação da qualidade para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, não atendo-se para a avaliação da Educação Infantil (Sousa; Pimenta, 2016).

No contexto da Avaliação da Educação Infantil, o PNE desempenha um papel fundamental ao definir objetivos específicos e direcionar esforços para garantir um atendimento de qualidade às crianças em idade pré-escolar. Além do PNE, é necessário destacar a importância dos documentos na avaliação da Educação Infantil, como a LDB, juntamente com as DCNEI, os PCN e outros, constituindo um conjunto de documentos que oferecem parâmetros fundamentais para garantir uma oferta de qualidade da Educação Infantil. Esses documentos fornecem diretrizes claras e orientações essenciais que devem ser consideradas na elaboração e implementação dos currículos, práticas educacionais e gestão escolar, visando atender de forma eficaz às necessidades das crianças nessa fase educacional.

A partir desses documentos, é possível estabelecer critérios de qualidade e definir indicadores para avaliar diversos aspectos da Educação Infantil, como a infraestrutura física das instituições, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a acessibilidade. Essa avaliação sistemática e abrangente permite não apenas diagnosticar eventuais deficiências, mas também orientar a elaboração de políticas públicas e ações direcionadas para aprimorar a qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas.

Diante dessas diretrizes, a Avaliação da Educação Infantil tem se destacado como tema central da política educacional na última década, apresentando-se em diversos contextos como estratégia necessária na busca pela qualidade. Com a introdução do SAEB da Educação Infantil, essa importância se amplifica, promovendo uma reflexão sobre os desafios e avanços nessa etapa da formação educacional, o que será tema da próxima seção.

5 O ATUAL ESTÁGIO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como objetivo correlacionar as pesquisas bibliográficas e a base legal (pesquisa documental ou o documento) do SAEB, a respeito da avaliação (externa e de larga escala) nesta etapa da Educação Básica.

Será abordado a construção dos referenciais de avaliação da Educação Infantil, discutindo a elaboração desses referenciais que norteiam a avaliação nessa etapa educacional, considerando tanto aspectos teóricos quanto práticos. Essa análise incluirá a fundamentação dos princípios que orientam essas avaliações e a aplicação na prática pedagógica. Em seguida, serão exploradas as dimensões multidimensionais da avaliação na Educação Infantil, abordando os diversos eixos e estratégias utilizadas para promover um desenvolvimento integral das crianças. A discussão abordará as diferentes áreas de desenvolvimento que são avaliadas e as metodologias empregadas para garantir uma avaliação holística.

O texto também se concentrará na análise da avaliação específica realizada pelo SAEB na Educação Infantil no ano de 2021 (Vidigal, 2023a; 2023b), conduzida pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e os Relatórios da SAEB (2021) (Brasil, 2023a; 2023b). Será examinada a metodologia utilizada, os resultados obtidos e os impactos dessa avaliação na Educação Infantil. Além disso, será realizado um acompanhamento das estratégias relacionadas à Meta 1 do PNE, antes e após a implementação do SAEB na Educação Infantil, com o intuito de avaliar sua eficácia e possíveis ajustes necessários. A análise comparativa buscará identificar as mudanças e melhorias advindas da implementação do SAEB e seu impacto nas metas estabelecidas pelo PNE.

Por meio dessa abordagem, busca-se estabelecer uma compreensão da avaliação da Educação Infantil, considerando tanto os fundamentos teóricos quanto às políticas vigentes, e avaliando o impacto dessas políticas na prática educacional e no desenvolvimento das crianças.

5.1 Construção dos referenciais de Avaliação da Educação Infantil

No campo da educação, muitos são os instrumentos disponibilizados para o acompanhamento do desempenho do sistema de ensino. Estes instrumentos são planejados para a apresentação de dados a serem transformados em informações acerca do desempenho dos alunos, das condições de trabalho (infraestrutura), dos professores e da gestão. Portanto, destinam-se a mapear uma conjuntura para propor estratégias convergentes para uma melhor qualidade de ensino e para fomentar as Políticas Públicas Educacionais (Borges; Almeida;

Santana, 2021).

O SAEB em funcionamento desde 1990, abrange uma série de avaliações externas que permitem elaborar diagnósticos e monitorar a qualidade da educação básica no Brasil. Segundo o INEP, tais diagnósticos visam subsidiar a criação, acompanhamento e aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2023).

Dentre as avaliações externas, têm-se aquelas realizadas pelo SAEB, aplicadas em todo o território nacional, cujo objetivo central é diagnosticar a educação básica no país. Pode ser compreendida como uma oportunidade para coletar dados e produzir informações acerca da realidade da Educação e de mapear a colaboração existente entre os entes federados, sempre visando a instituição de estratégias para melhorar a qualidade social. Incitam-no como um sistema que contribui para a criação de uma cultura de avaliação no país (Borges; Almeida; Santana, 2021).

A integração da Educação Infantil ao SAEB tem suas raízes em esforços anteriores, visando estabelecer uma política nacional de avaliação para essa etapa educacional. Esta iniciativa é conduzida pelo INEP, sob a supervisão do MEC e ocorre a cada dois anos. No entanto, até o ano de 2019, as avaliações não abrangiam a Educação Infantil (INEP, 2022a).

Pimenta (2017) afirma que a avaliação na Educação Infantil é um assunto que circula entre instituições educacionais e entidades da sociedade civil já há alguns anos, não apresentando uma novidade – pelo menos na teoria. Entretanto, reafirmando Zucco, Zanella e Coutinho (2022), para compreensão da proposta de avaliação externa destinada à Educação Infantil, faz-se necessário compreender seu contexto, conjuntura e proposta no âmbito estatal.

As ações para efetivar as mudanças iniciaram em 2012, com a Coordenação-Geral de Educação Infantil, sob a Secretaria de Educação Básica do MEC, instituiu um Grupo de Trabalho (GT), como vimos anteriormente que tinha como missão debater a formulação e implementação de uma estratégia de avaliação específica para a Educação Infantil.

Após intensas discussões entre 2012 e 2013, o GT recomendou que o INEP assumisse a liderança na continuação dos debates e na elaboração da avaliação da Educação Infantil, designando a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) para tal. Foram então formados grupos de especialistas e instituições com a tarefa de desenvolver as matrizes de referência e os instrumentos de avaliação baseados nas diretrizes do GT.

Este movimento foi acompanhado por iniciativas do MEC para aprofundar o entendimento sobre avaliação na Educação Infantil e estabelecer parcerias de pesquisa e formulação de políticas públicas. Participaram deste processo várias entidades e associações, contribuindo para a formulação da proposta da Avaliação Nacional da Educação Infantil

(ANEI).

Em 2015, a ANEI apresentou sua primeira proposta de matriz de avaliação, enfocando a qualidade da oferta educacional e outras variáveis mensuráveis em larga escala, através de questionários dirigidos a docentes, gestores escolares e municipais. A matriz abordava seis dimensões fundamentais para aferir a qualidade da Educação Infantil no país, contemplando tanto aspectos internos quanto externos às instituições educacionais. A proposta de avaliação da Educação Infantil abrangia diversas dimensões essenciais, como: a) acesso e oferta educacional; b) infraestrutura escolar; c) disponibilidade de insumos e recursos materiais; d) informações relativas aos profissionais envolvidos na Educação Infantil ; e) práticas de gestão no sistema educacional; e f) administração das unidades escolares.

Em 2016, essa abordagem foi formalmente reconhecida com a publicação da Portaria nº 369, em 5 de maio, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Contudo, ainda no mesmo ano, essa portaria foi revogada, e a Anei, como um mecanismo de avaliação autônomo, foi descontinuada.

Com a revogação do SINAEB presenciamos uma interrupção das atividades e dos processos de discussão que vinham ocorrendo desde 2011. A própria normatização acerca da ANEI torna-se diretamente atingida com a revogação da Portaria MEC nº 981/16. Este movimento político, no qual vive a educação brasileira, em que políticas públicas educacionais buscam na avaliação um meio de acelerar a aprendizagem das crianças, vêm ao encontro da lógica gerencial e empresarial, por resultados (Castro; Souza, 2017, p. 482).

Zucco (2020) pontua que as iniciativas do MEC têm sido permeadas por avanços e retrocessos, por estarem atreladas às políticas governamentais e não de Estado, que implicaram na descontinuidade das propostas de implementação da referida avaliação.

Vieira (2019) afirma e justifica que o SAEB, desde sua implantação, muito favoreceu o Ensino Fundamental. A avaliação externa em larga escala, particularmente para esta etapa da Educação Básica, possibilitou um conhecimento mais sistematizado dos estudantes, constituindo-se uma relevante base de dados para estudos e propostas e eficiência e eficácia escolar no Brasil e, portanto, esteve atrelado às iniciativas e estratégias que foram permissivas a ampliação do acesso à Educação nesta etapa. Portanto, o autor acredita que, por muitos anos, a ocupação e a proposição da avaliação para a Educação Infantil possa ter sido adiada.

O ocorrido é que este cenário investigativo, visando proposição de políticas de avaliação da Educação Básica, na prática excluiu a Educação Infantil da atenção (Rosemberg, 2013). Esta assertiva pode ser comprovada com a questão de que no SAEB não havia previsão da avaliação para creches e pré-escolas, mesmo este nível de ensino estar previsto constitucionalmente desde 1988 (Sousa; Pimenta, 2016).

Posteriormente, em 2018, o INEP retomou a discussão com a publicação da Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro, que integrava a avaliação da Educação Infantil ao SAEB, mantendo-se fiel às diretrizes previamente estabelecidas, incluindo a decisão crítica de não submeter as crianças a testes.

Seguindo essa linha, a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, delineou as diretrizes para a realização do SAEB naquele ano, especificando que a Educação Infantil seria incluída como parte de um estudo piloto em caráter amostral. De acordo com essa diretriz, e para cumprir com o processo de validação dos instrumentos de avaliação, procedeu-se à aplicação piloto dos questionários em 2019. Esses foram distribuídos a uma amostra composta por 2.977 instituições, tanto públicas quanto conveniadas com o setor público, situadas em áreas urbanas e rurais e que possuíam turmas de creche ou pré-escola. Além disso, a aplicação foi realizada de maneira censitária junto aos secretários municipais de educação.

No calendário do INEP, a implementação oficial da avaliação externa SAEB da Educação Infantil foi estabelecida a partir do ano de 2021, sendo realizada por meio de aplicação de questionários eletrônicos, tendo como públicos-alvo os educadores infantis, os diretores de creches e pré-escolas e os gestores de redes (INEP, 2022a). A avaliação da Educação Infantil já estava prevista no PNE, em vigor desde 25 de junho de 2014.

A Portaria nº 10/2021, Artigo 5º, inciso II, estabelece que a Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente por meio de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva. Nesta etapa, a avaliação externa não contempla aplicação de testes aos alunos, para avaliação de desempenho, considerando a faixa-etária. O foco está nas condições de oferta, infraestrutura e gestão (INEP, 2021a).

Esses questionários, descritos na Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB, são destinados a professores, diretores e gestores municipais, com o objetivo de avaliar a qualidade da oferta da Educação Infantil. Os questionários do SAEB abrangem uma ampla variedade de itens conforme quadro abaixo que possibilitam mapear os "parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, o corpo docente, a gestão, os recursos pedagógicos e a acessibilidade" na Educação Infantil no Brasil (Brasil, 2021, p. 13).

Quadro 7 - Categorias de análise presentes no relatório em cada um dos instrumentos.

Questionário Secretário(a)	Questionário do Professor(a)	Questionário Diretor(a)

perfil dos secretários, presença de políticas e programas destinados exclusivamente para a Educação Infantil, provimento do cargo ou função de gestor.	perfil do professor, número de profissionais da educação em sala, colaboração entre professores, gestão escolar e secretaria, práticas em sala e oferta da merenda escolar.	perfil do diretor, infraestrutura das escolas, percepção dos professores sobre recursos humanos, financeiros e pedagógicos, assiduidade de professores e crianças, recursos humanos para inclusão, oferta da merenda escolar.
--	---	---

Fonte: a autora (2024).

Para realizar a avaliação dos diferentes tópicos relacionados à Educação Infantil, optou-se por aplicar questionários avaliativos direcionados a secretários de educação, diretores e professores. Cada questionário será designado com as iniciais "S", "D" ou "P" para indicar qual sujeito está respondendo, enquanto os itens comuns a todos os questionários serão deixados em branco.

Zucco, Zanella e Coutinho (2022) acreditam que a aplicação dos questionários para este público-alvo materializa a previsão de participação e dialogismo para a tomada de decisões no coletivo – ou seja, para a promoção de políticas públicas que contemplem os critérios necessários à qualidade da Educação Infantil. Indiretamente, os autores acreditam ser esta uma estratégia do SAEB para participação de todos os envolvidos neste contexto, uma estratégia funcional para definição de valores, prioridades e objetivos consensuais.

Além dos questionários, são usados para compilar a Avaliação da Educação Infantil no SAEB uma variedade de informações utilizando bases de dados já existentes, como o Censo Escolar, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as bases do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos (SIOPE).

Diante do exposto, observamos uma trajetória complexa e multifacetada na tentativa de integrar a avaliação da Educação Infantil ao contexto do SAEB. Desde os estudos iniciais que evidenciaram as deficiências na qualidade dessa etapa educacional até os esforços recentes para sua inclusão nos instrumentos de avaliação em larga escala, percebemos um movimento de reconhecimento da importância da avaliação como ferramenta de melhoria da qualidade educacional. No entanto, os desafios políticos e metodológicos ao longo desse processo evidenciam a necessidade contínua de reflexão e aprimoramento das políticas de avaliação, garantindo que elas realmente atendam às necessidades das crianças e das instituições de Educação Infantil. Assim, cabe aos pesquisadores, gestores e educadores continuarem

engajados nesse debate, buscando formas eficazes e inclusivas de avaliar e promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

5.2 Avaliação Multidimensional na Educação Infantil: eixos e estratégias

Pensar em Educação Infantil é pensar em um direito da criança e, por isso, não se dissocia de pensar em um direito que deva ser cumprido em um período específico – que é a infância –, sendo ela atendida em suas necessidades relacionadas.

De acordo com as diretrizes estabelecidas na Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020 do MEC e nos documentos referenciais (Brasil, 2020; Brasil; 2018), o SAEB adota uma Matriz-Mestre do SAEB (2019) proposto por um sistema de avaliação que tenha como objetivo medir a qualidade da educação a partir de sete eixos: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes. Cade um desses eixos é composto por temas/dimensões a serem avaliadas a partir de tópicos específicos.

Quadro 8 - Eixos e temas/dimensões da Avaliação da Educação Infantil.

Eixo da qualidade	Temas/dimensões
Atendimento escolar	Acesso Trajetória Infraestrutura
Ensino aprendizagem	Curriculo Práticas pedagógicas
Investimento	Padrões Mecanismos e programas de financiamento público Arrecadação de recursos pela escola
Profissionais da educação	Formação profissional Condições de trabalho Condições de emprego
Gestão	Planejamento e gestão – da escola e da rede Participação – na escola e na rede
Equidade	Contexto socioeconômico, cultural e espacial Intersetorialidade Inclusão

Cidadania, direitos humanos e valores	Direitos humanos e valores éticos Características socioemocionais Clima escolar
---------------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2019).

Dessa forma, o documento basilar para Avaliação da Educação Infantil reconhece que são amplas as necessidades da escola para oferecer uma educação de qualidade. A educação é um processo social complexo e, em se tratando da educação escolar, é necessário que se tenha condições materiais e não materiais, que vão além do controle do professor e impactam na sua atuação (Brasil, 2023a). A avaliação fundamenta-se então em um processo multidimensional tendo uma gama de aspectos a serem avaliados. Dessa forma, ao considerar a singularidade da Educação Infantil, foram selecionados para avaliação os eixos que melhor refletem as características dessa etapa educacional. Assim, os eixos da matriz do SAEB foram criteriosamente comparados com os documentos legais que delineiam os padrões de qualidade específicos para a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Como mencionado anteriormente, nesta proposta não estão previstos instrumentos para avaliar o desenvolvimento ou a aprendizagem das crianças, em conformidade com a legislação que atribui essa responsabilidade às instituições escolares.

O eixo "cidadania, direitos humanos e valores" está alinhado com a avaliação da Educação Infantil, mas sua implementação está em andamento e requer estudos sobre as temáticas e metodologias adequadas para coleta de informações. Para esse eixo, podem ser desenvolvidos instrumentos específicos, como autoavaliações.

O eixo de investimento não será totalmente explorado devido à recente legislação do Fundeb e à necessidade de análise sobre quais aspectos podem ser avaliados por questionários. Entretanto, alguns tópicos desse eixo relacionados às ações das instituições podem ser avaliados.

O eixo "direitos humanos e cidadania", ainda não abordado no SAEB para o ensino fundamental e médio, também não será incluído na avaliação da Educação Infantil inicialmente.

Concluindo, pensar na avaliação da Educação Infantil é considerar não apenas a qualidade da educação oferecida, mas também o cumprimento dos direitos fundamentais das crianças durante esse período de desenvolvimento. A integração da Educação Infantil ao SAEB representa um avanço nesse sentido, buscando refletir as características específicas dessa etapa educacional por meio de eixos avaliativos cuidadosamente selecionados. No entanto, é importante ressaltar que ainda há desafios a serem enfrentados, como a implementação efetiva

de certos eixos, como o de cidadania, direitos humanos e valores, e a consideração dos aspectos relacionados ao investimento nas instituições de Educação Infantil.

A correlação entre os documentos legais e os eixos da matriz do SAEB para a Educação Infantil demonstra como as diretrizes estabelecidas influenciam a avaliação da qualidade na educação infantil, garantindo que a prática pedagógica e as condições de infraestrutura estejam alinhadas com os padrões nacionais.

A seguir, é apresentada uma análise dessa correlação, considerando os eixos da matriz do SAEB e a forma como os documentos legais fornecem diretrizes para cada aspecto da avaliação:

1. Atendimento Escolar

Os documentos legais destacam a importância de garantir o acesso universal à Educação Infantil e a qualidade do atendimento. A LDB (Brasil, 1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e assegura a infraestrutura necessária. A Lei nº 11.700 (2008) e a alteração na LDB (2013) garantem vaga para crianças a partir dos 4 anos e tornam a matrícula obrigatória. O SAEB, ao avaliar o atendimento escolar, considera a cobertura de matrículas e a adequação da carga horária de atendimento, alinhando-se com esses documentos para identificar desigualdades e necessidades de melhoria (Diniz, 2019; Rosemberg, 1999).

2. Acesso

A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006) e o PNE (Brasil, 2014) estabelecem metas para a universalização do atendimento e expansão da cobertura. O SAEB avalia o acesso considerando a localização das instituições, a proximidade das residências e a adequação das instalações para diversas comunidades. Este enfoque é essencial para identificar desigualdades e garantir que o acesso à Educação Infantil seja universal e equitativo (Esteban; Louzada; Fernandes, 2021; Lima *et al.*, 2022).

3. Infraestrutura

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (Brasil, 2006), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (Brasil, 2007) e outros documentos relevantes estabelecem normas para a infraestrutura das instituições de Educação Infantil. O SAEB avalia a infraestrutura escolar, considerando aspectos como segurança, acessibilidade e adequação dos ambientes para o desenvolvimento das crianças. A infraestrutura adequada é crucial para criar um ambiente educativo seguro e estimulante (Azevedo; Pinto, 2021).

4. Investimento

A avaliação de investimentos no SAEB considera o impacto dos dispositivos legais de

financiamento, como o Fundeb (Brasil, 2006; Brasil, 2020; Brasil, 2021), na manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil. Os documentos legais e regulamentos sobre o Fundeb definem como os recursos devem ser alocados e geridos, influenciando diretamente a qualidade da educação. O SAEB examina como as escolas utilizam esses recursos e como a arrecadação adicional contribui para melhorar as condições educacionais (Borges; Almeida; Santana, 2021).

5. Profissionais da Educação

Os documentos legais, incluindo a BNCC (Brasil, 2017) e as leis relacionadas à formação e valorização dos profissionais, abordam a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e o suporte necessário para os educadores. O SAEB avalia as condições de trabalho, a formação profissional e o tratamento dos educadores, garantindo que estejam alinhados com os padrões estabelecidos para promover uma prática pedagógica eficaz e um ambiente de trabalho saudável.

6. Gestão

A LDB e outros documentos legais enfatizam a gestão democrática e a participação da comunidade escolar. O SAEB avalia a eficácia da gestão nas instituições, incluindo a organização administrativa, a participação da comunidade e a implementação de políticas educacionais. A gestão qualificada e participativa é fundamental para a melhoria contínua das condições e práticas educacionais (Brasil, 2023a).

7. Equidade

Os documentos legais, como a LDB, a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006) e a BNCC (Brasil, 2017), estabelecem princípios de inclusão e equidade. O SAEB avalia como as instituições atendem às necessidades de todos os grupos sociais, garantindo acesso e qualidade para crianças historicamente excluídas. A avaliação da equidade inclui aspectos socioeconômicos, culturais e espaciais, além da intersectorialidade dos programas de apoio (Brasil, 2009).

A correlação entre os documentos legais e os eixos da matriz do SAEB assegura que a avaliação da Educação Infantil seja abrangente e alinhada com as diretrizes estabelecidas, refletindo a complexidade e diversidade dos processos educacionais e promovendo a qualidade e a equidade na educação infantil no Brasil.

5.3 Avaliação da Educação Infantil em 2021

Como já dito o SAEB, em funcionamento desde 1990, inclui uma série de avaliações externas que possibilitam a criação de diagnósticos e o acompanhamento da qualidade da

educação básica no Brasil. Entretanto, apenas em 2019 o INEP conduziu um estudo piloto para desenvolver ferramentas de avaliação da qualidade da Educação Infantil. Foi somente com a implementação e divulgação dos resultados do SAEB – Educação Infantil em 2021 que se tornou possível elaborar um diagnóstico inicial da qualidade da Educação Infantil em nível nacional, abrangendo dados representativos de todo o país.

Dessa forma, foram analisados dois relatórios que contêm dados fundamentais da avaliação da Educação Infantil. Sendo eles o relatório “Qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil: uma análise do SAEB 2021” da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023a) e o relatório preliminar de resultados do SAEB) 2021 volume 4 (Brasil, 2023).

A publicação analisada a seguir traz análises baseadas nos dados do SAEB da Educação Infantil de 2021 e do Censo Escolar de 2022. E pode contribuir para o aprimoramento dos instrumentos do SAEB.

5.3.1 Relatório da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023a; 2023b)

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma organização brasileira sem fins lucrativos, fundada em 1965, que atua no campo social e educacional, buscando promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Seu trabalho é pautado pela busca de soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios enfrentados por esses públicos, em especial nas áreas de educação, saúde, e desenvolvimento social.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, analisou Avaliação do SAEB da Educação Infantil 2021 e elaborou um documento que oferece uma análise abrangente das oportunidades e desafios associados à avaliação do SAEB na Educação Infantil, conduzida em 2021, juntamente com recomendações para aprimorar os instrumentos de avaliação e o desenho amostral. Vidigal (2023) destaca os resultados principais e evidencia os progressos alcançados.

Um dos pontos analisados pelo documento é a população de referência e desenho amostral. Nesta parte, foram abordados duas limitações relacionadas ao desenho do SAEB na Educação Infantil: a) critérios de exclusão de certas turmas da população de referência; b) estrutura amostral e domínios de interesse (que não possibilitam análises por município).

O INEP definiu a população-alvo do SAEB-EI como o conjunto de turmas que oferecem creche e/ou pré-escola no Brasil, totalizando 569.876 turmas em 113.985 estabelecimentos de Educação Infantil/escolas. Porém, a população de referência, mais restrita, exclui turmas de educação especial exclusiva, turmas multietapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de escolas indígenas que não ensinam a língua portuguesa como primeira língua. Assim,

a população de referência é composta por 552.373 turmas distribuídas em 100.313 estabelecimentos/escolas (Vidigal, 2023).

Ainda sobre o aspecto do desenho amostral, tem como objetivo monitorar a qualidade da Educação Infantil em cada Unidade da Federação (UF), o que pode fornecer subsídios relevantes para promover o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, conforme previsto na estratégia 1.1 da meta 1 do PNE. No entanto, esse desenho não permite o monitoramento da qualidade da oferta da Educação Infantil dentro de cada município, o que representa uma limitação significativa, considerando que os municípios são os principais responsáveis pela oferta desse serviço.

Em relação às taxas de resposta aos questionários SAEB Educação infantil, são baixas as taxas de resposta aos questionários. Apesar de uma alta taxa de resposta no questionário dos secretários municipais de educação (84% dos municípios), as taxas para os diretores e professores foram consideravelmente menores. Apenas 56% da amostra pretendida respondeu ao questionário dos diretores, enquanto o questionário dos professores teve uma resposta de apenas 38% da amostra intencional.

Ainda sobre as respostas dos questionários, as taxas variaram entre as diferentes regiões do SAEB-Educação Infantil, o que pode afetar a representatividade da amostra. As taxas de resposta foram mais baixas no Nordeste (52% para diretores e 31% para professores) e mais altas no Centro-Oeste (64% para diretores e 48% para professores).

Em relação à dependência administrativa, as escolas públicas apresentaram taxas de resposta consideravelmente maiores do que as escolas privadas. Por exemplo, a taxa de resposta para diretores nas escolas públicas (64%) foi praticamente o dobro da observada nas escolas privadas não conveniadas (33%). Esse padrão foi semelhante para os questionários dos professores, o que pode introduzir viés nas análises e limitar comparações entre escolas de diferentes dependências administrativas.

Dessa forma, baixas taxas de resposta para os questionários dos diretores e, especialmente, dos professores, representam limitações importantes para o SAEB-EI, uma vez que os questionários são os únicos instrumentos do SAEB-EI e fornecem informações valiosas sobre a infraestrutura, material pedagógico e acessibilidade na Educação Infantil, a falta de resposta compromete a capacidade de monitorar a qualidade dessa etapa da educação.

Destaca-se o questionário para os professores, foram abordados questões sobre formação, experiência profissional, satisfação e preparação para atuar na Educação Infantil, com crianças com necessidades especiais, integração de tecnologias, resolução de conflitos; envolvimento na elaboração de materiais didáticos, abordagens de ensino, conteúdos e métodos

de avaliação dos estudantes; condições laborais, incluindo instalações físicas, proporção aluno-professor, recursos e mobiliário, e serviços alimentares.

Outro fator importante discutido no documento de Vidigal (2023) é a análise das dimensões medidas no SAEB da Educação Infantil e a informação estatística de que aproximadamente 30% dos municípios brasileiros não seguem critérios técnicos ao selecionar diretores para escolas de Educação Infantil, conforme aponta o documento analisado.

No entanto, a análise da fundação reconhece que a inclusão da avaliação da Educação Infantil no SAEB foi um avanço significativo para diagnosticar e monitorar a qualidade da oferta e as disparidades de oportunidades educacionais na primeira infância no Brasil. Antes disso, diagnósticos com amostras limitadas não permitiam generalização nacional ou comparações regionais. Com a coleta dos três questionários (professor, gestor e secretário), o país agora dispõe de dados detalhados para monitorar: a) infraestrutura física; b) pessoal; c) gestão; d) recursos pedagógicos; e e) acessibilidade.

5.3.2 Relatórios do SAEB 2021

Este relatório foi estruturado em cinco sessões e, para a apresentação dos resultados, foram considerados os eixos de qualidade definidos na Matriz do SAEB. O Capítulo 1 aborda os fundamentos da avaliação e o contexto da Educação Infantil no Brasil em 2021. O Capítulo 2 analisa os dados coletados sobre o eixo de qualidade do Atendimento Escolar. No Capítulo 3, são apresentados os dados sobre infraestrutura. O Capítulo 4 detalha os dados referentes ao eixo Profissionais da Educação. Por fim, o Capítulo 5 inclui os dados relacionados aos demais eixos avaliativos do SAEB para a Educação Infantil (Brasil, 2023). Como proposta de análise serão observados alguns pontos do relatório de cada um dos eixos que abrange. No entanto, por uma limitação de tempo não serão analisados e discutidos todos os tópicos.

Destaca-se ainda que a avaliação da Educação Infantil resulta de um processo colaborativo e está alinhada com os esforços e compromissos do INEP em relação a ações que impactem a qualidade educacional no país. Nesse contexto, essa avaliação no SAEB representa um avanço significativo na formulação de políticas públicas para a área, pois permitirá a análise de dados e a produção de informações sobre a cobertura e a qualidade da oferta educacional para crianças de 0 a 5 anos matriculadas em diferentes instituições educacionais. Assim, as informações e análises geradas pelo SAEB têm o potencial de contribuir não só para a compreensão da situação em creches e pré-escolas, mas também para assegurar o direito a uma educação de qualidade.

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações, conforme estabelecido na Portaria SAEB nº 250/2021, artigo 11, parágrafo único, foram os seguintes: questionários para secretarias municipais de educação, a serem respondidos pelos responsáveis da pasta nos municípios; questionários para diretores de escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares; e questionários para professores das turmas. Segundo os próprios documentos do SAEB-EI 2021, o questionário dos Secretários(as) da Educação alcançou uma alta taxa de resposta, o que é determinante para uma avaliação abrangente e eficaz da Educação Infantil. No entanto, as taxas de resposta dos segmentos professores e diretores não seguiu essa perspectiva otimista.

Outro ponto importante é que o questionário de diretor não aborda exclusivamente questões relacionadas à Educação Infantil. Ele se concentra principalmente em gestão e participação, além de recursos e infraestrutura escolar. Por outro lado, o questionário dos professores dedica aproximadamente um quarto dos itens à dimensão de materiais e recursos pedagógicos.

Os itens relacionados à acessibilidade e atendimento educacional especializado estão distribuídos em diferentes partes dos questionários, com foco nas seções de recursos e infraestrutura para diretores e na caracterização da turma e materiais pedagógicos para professores.

Esses itens permitem avanços no monitoramento da qualidade da oferta de Educação Infantil em termos de infraestrutura, pessoal, gestão, recursos pedagógicos e acessibilidade. Torna-se imprescindível para desenvolver indicadores que auxiliem no monitoramento das estratégias do PNE e na elaboração de políticas públicas que garantam seu alcance. Por exemplo, podemos identificar essas potencialidades nas estratégias da Meta 1 do PNE.

As dimensões essenciais, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, estão sub-representadas ou ausentes nos questionários do SAEB-EI. Por exemplo, não há itens sobre a proposta pedagógica ou a estruturação das rotinas diárias das escolas. Embora os questionários abordem vários aspectos relacionados aos processos e políticas escolares, como gestão, critérios de matrícula e organização de turmas, há poucos itens que avaliam práticas pedagógicas e interações em sala de aula em conformidade com as diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Por exemplo, os itens existentes focam principalmente na autonomia das crianças para usar brinquedos e livros, mas não captam adequadamente outras práticas pedagógicas. Essa lacuna é significativa, considerando que as brincadeiras e interações são fundamentais na Educação Infantil. Estudos mostram que a qualidade dos processos educacionais, especialmente

as interações em sala de aula, influencia diretamente o desenvolvimento das crianças.

A inclusão da avaliação da Educação Infantil traz benefícios tangíveis, especialmente ao possibilitar a criação de indicadores que facilitam o monitoramento das estratégias estabelecidas na Meta 1 do PNE, além de subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a alcançar essas metas. Por exemplo, os instrumentos do SAEB-E oferecem uma oportunidade para avançar no acompanhamento das estratégias 1.1, 1.5 e 1.13, ao abordar uma variedade de aspectos que podem ser utilizados para construir indicadores que avaliem a qualidade da oferta educacional na Educação Infantil, incluindo infraestrutura, recursos pedagógicos, corpo docente e práticas de gestão escolar. A inclusão da avaliação da Educação Infantil no SAEB possibilita desenvolver indicadores que auxiliem no monitoramento das estratégias estabelecidas na Meta 1 do PNE. Ao abordar aspectos como infraestrutura, material pedagógico, quadro de pessoal e gestão democrática, os questionários do SAEB permitem avançar no acompanhamento de diversas estratégias, como a 1.11, referente ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2024).

No entanto, a definição de parâmetros claros de qualidade da oferta educacional é essencial para elaborar esses indicadores de forma precisa e objetiva. Além disso, os questionários também possibilitam monitorar a implementação de ações como busca ativa escolar para a pré-escola (estratégia 1.15) e levantamento de demanda por Educação Infantil (estratégia 1.16), contribuindo para uma visão abrangente da realidade educacional. No entanto, é importante destacar que a baixa taxa de resposta, especialmente entre os professores da rede privada, representa um desafio para o monitoramento eficaz e a formulação de políticas públicas. Portanto, é fundamental considerar aprimoramentos no desenho amostral e na divulgação dos dados, bem como a inclusão do cálculo da taxa de abandono para crianças matriculadas na pré-escola, visando fornecer diagnósticos contextualizados e promover ações efetivas para melhorar a qualidade da oferta educacional na Educação Infantil.

Quadro 9 - Monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE: antes e depois do SAEB da Educação Infantil.

Estratégias	Antes do SAEB-EI	Com do SAEB-EI
Estratégia monitorada de forma satisfatória.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.
1.1) Metas de	Ausência de indicadores para	Ampliação do monitoramento da

expansão (colaboração e padrão de qualidade)	monitorar a estratégia.	estratégia, mas não de forma plena.
1.2) Combate às desigualdades	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.3) 1.4) 1.16) Consulta/levantamen to/publicação de demanda por vaga	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.5) Rede física (expansão e melhoria da rede física)	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.6) Avaliação	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia	Estratégia monitorada de forma satisfatória.
1.7) Oferta de atendimento em creche por dependência administrativa	Estratégia monitorada de forma satisfatória.	Estratégia monitorada de forma satisfatória.
1.8) Formação de professores	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.9) Pesquisa	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.
1.10) Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.11) Atendimento educacional especializado	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.

1.12) Apoio às famílias (programas intersetoriais de apoio à família)	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.13) Padrões nacionais de qualidade	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.
1.14) 1.15) Monitoramento da permanência/busca ativa	Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.	Estratégia monitorada de forma satisfatória.
1.16) Tempo integral	Estratégia monitorada de forma satisfatória.	Estratégia monitorada de forma satisfatória.
1.17) Formação de professores	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.	Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena.

Fonte: Elaboração da LaPOPE UFRJ, a partir dos dados do SAEB-Educação Infantil e estratégias da Meta 1 do PNE (Vidigal, 2023b).

Após a implementação do SAEB na Educação Infantil, o cenário de monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE passou por significativas mudanças. Com a inclusão de questionários específicos para professores, diretores e gestores municipais, o SAEB permitiu avançar na coleta de dados abrangentes e padronizados em todo o país. No entanto, nota-se que em alguns seguimentos manteve-se o desempenho com e sem o SAEB, como é o caso da formação dos professores, tempo integral, pesquisa, Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo, combate a desigualdades.

Não obstante, agora é possível monitorar indicadores relacionados à infraestrutura escolar, qualificação dos profissionais, oferta de atendimento educacional especializado, programas de busca ativa escolar e levantamento de demandas por Educação Infantil. Esses dados fornecem uma visão mais precisa da realidade educacional, permitindo identificar desigualdades regionais e áreas prioritárias para intervenção.

Em resumo, o SAEB da Educação Infantil trouxe uma importante contribuição para o monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE, fornecendo dados confiáveis e atualizados sobre a qualidade da oferta educacional nessa etapa. Com isso, espera-se que as políticas públicas possam ser mais bem direcionadas para garantir o cumprimento dos objetivos

estabelecidos, promovendo uma Educação Infantil de qualidade e acessível a todas as crianças brasileiras.

O contexto da Educação Infantil apresentado pelo relatório analisado da SAEB 2021 (Brasil, 2023) aponta que o total de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil aumentou na última década, porém não alcançou a meta estabelecida pelo PNE para o período.

Após um constante crescimento, entre os anos de 2013 e 2019, do percentual de crianças de 5 anos frequentando a escola, nos anos de 2020 e 2021 houve uma queda drástica do percentual, ficando, em 2021, 6 pontos percentuais (p.p.) abaixo de 2013. A queda é esperada para as crianças de 0 a 4 anos de idade (Brasil, 2023, p. 29).

A discrepância entre as áreas urbanas e rurais destacam-se nos dados apresentados pelo relatório. Notam-se as desigualdades quando se trata de localização, considerando que as crianças residentes nas áreas urbanas são mais atendidas que na área rural. Para as crianças de 0 a 3 anos, o percentual de cobertura é de 40,0% para aquelas que vivem em áreas urbanas e 20,4% para as que residem em áreas rurais. No caso das crianças de 4 e 5 anos, a diferença é menos acentuada, com 94,7% de cobertura na área urbana e 91,5% na área rural.

Os dados do relatório indicam que crianças de famílias mais abastadas têm maior acesso à Educação Infantil: 98,4%, em comparação com 92,1% das crianças de famílias de baixa renda, conforme mostrado no Gráfico 8 (Brasil, 2023). A disparidade é ainda mais evidente no acesso às creches, onde apenas 26,9% das crianças de famílias mais pobres estão matriculadas, enquanto esse percentual sobe para 54,2% entre as crianças de famílias mais ricas.

O relatório explicita também sobre o percentual das estratégias pedagógicas e de gestão escolar que foram adotadas pela escola na creche durante o ano letivo de 2021. As escolas podiam selecionar várias categorias. Entre as pré-escolas, 88,9% informaram oferecer atividades de ensino-aprendizagem não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais pós pandemia. Além disso, 72% das escolas relataram a reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos, 69,7% realizaram avaliação diagnóstica para identificar lacunas de aprendizagem, e 43,6% ofereceram aulas ou atividades de reforço. Outras estratégias incluíram o aumento da carga horária diária de atividades não presenciais (12,2%), o aumento da carga horária diária de atividades presenciais (5,6%), o planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022 (16,1%), e a adoção de estratégias de busca ativa para combater a evasão escolar (72,1%). Apenas 1,9% das escolas não adotaram nenhuma das estratégias listadas.

Em relação ao eixo Atendimento Escolar o documento analisado desdobra-se em três

temas: Acesso, Trajetória Escolar e Infraestrutura, conforme definição estabelecida no SAEB. Foi realizado inicialmente o perfil sociodemográfico dos participantes: secretários, professores e diretores. As perguntas entram na formação profissional, na capacitação e na experiência.

Em relação aos professores destaca-se que ao assinalarem seu mais alto nível de escolaridade, 38,4% dos respondentes indicaram ter concluído a especialização e 24,1%, a graduação, menos de 5% dos professores afirmaram ter estudado até o ensino médio ou ensino médio – magistério; e menos de 1% concluiu mestrado ou doutorado (Brasil, 2023).

Um importante dado que o relatório apresenta são os tipos de vínculo trabalhista, 37% dos professores são concursados, efetivos ou estáveis; 18,6% são contratados via CLT; e 9,8% possuem contratos temporários. Cerca de 1,8% dos respondentes indicaram possuir outra situação trabalhista, diferente das já mencionadas. O que implica diretamente na remuneração, o maior percentual (21,5%) está na faixa salarial de R\$2.200,01 até R\$3.300,00. Em seguida, 18,3% dos professores recebem entre R\$1.100,01 até R\$2.200,00. Aqueles que têm salários entre R\$3.300,01 até R\$4.400,00 correspondem a 11,3%, enquanto 11,9% recebem salários acima desses valores, incluindo 1,4% que ganham mais de R\$7.700,00. Um total de 21.191 professores (4,0% dos respondentes) afirmaram receber menos de R\$1.100,00 mensais (Brasil, 2023).

Os dados explicitados parecem indicar um cenário de precarização do trabalho docente na Educação Infantil, na medida em que menos de 50% dos respondentes são concursados, considerando-se o País como um todo, e os demais não possuem garantia de estabilidade no emprego, dado que são contratados via CLT, contratos temporários ou, ainda, possuem outras formas de vínculos, não especificados no questionário do SAEB 2021. Tal situação se agrava quando são analisados os dados distribuídos por região e por dependência administrativa, desvelando desigualdades já há muito conhecidas na educação brasileira (Brasil, 2023, p. 56).

Paralelo a isso, a infraestrutura é um eixo que também investiga as condições para uma educação de qualidade. A maioria das escolas na figura do secretário (65,4%) destacou a compra de materiais de higiene e proteção individual como o investimento prioritário. Isso reflete a necessidade urgente de medidas para reduzir os riscos de contágio da covid-19 nas escolas, especialmente após o retorno às atividades presenciais em 2021, que foram suspensas no ano anterior. Em seguida, com 59,3%, aparece o investimento em reformas escolares. Considerando também as 429 indicações para a construção de novas escolas (9,2%), fica evidente a necessidade de iniciativas municipais para expandir e melhorar as condições dos espaços físicos destinados ao atendimento das crianças pequenas.

Além disso, cerca de 40% priorizaram garantir a alimentação dos estudantes, um

percentual que supera as ações estritamente voltadas para melhorias educacionais. Esse dado ressalta a importância atribuída à segurança sanitária e ao bem-estar dos alunos, além dos aspectos educativos no planejamento das políticas municipais.

Em relação à alimentação ofertada pela escola às crianças, 49,3% dos professores concordam ou concordam fortemente que a alimentação oferecida atende à necessidade das crianças com restrições alimentares; 54,6%, que a alimentação é preparada principalmente a partir de alimentos frescos; 55,4%, que há suficiência da quantidade de alimentos disponibilizados; e 53,1%, que há variedade de alimentos na merenda escolar.

De acordo com os professores que responderam ao questionário do SAEB 2021, os brinquedos de ligar e desligar e os brinquedos sonoros e musicais são os mais comuns nas salas de Educação Infantil, mencionados por 49% dos entrevistados. Por outro lado, os brinquedos de montar, desmontar, encaixar e desencaixar, assim como os jogos, são os menos presentes, recebendo menos de 10% das menções por parte dos professores (Brasil, 2023).

No eixo de qualidade Profissionais da Educação Infantil o relatório supracitado aborda aspectos relativos à experiência profissional, à formação continuada, às condições de trabalho e de emprego. É importante destacar, no que diz respeito à formação dos profissionais, que o PNE de 2014 estabelece na Meta 15 a garantia de que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Além disso, a Meta 16 visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano, além de assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, levando em consideração as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino (Brasil, 2023).

Os municípios podem firmar parcerias com diversas instituições para garantir o atendimento educacional a crianças de 0 a 5 anos, utilizando convênios, termos de cooperação e outras modalidades. Essas parcerias são fundamentais para cumprir a Meta 1 do PNE, que visa universalizar a Educação Infantil e ampliar a oferta em creches. Além de repassar recursos, os municípios são responsáveis pelo acompanhamento, avaliação, formação continuada e assessoria técnica das instituições parceiras, garantindo a qualidade do atendimento através de indicadores definidos. É essencial ter um plano de trabalho que estabeleça responsabilidades claras em atividades educacionais conforme orientações do Ministério da Educação.

Nesse sentido, o relatório também traz informações de como são firmadas essas parcerias a fim de melhorar a qualidade da educação. De acordo com o documento, 36,6% das instituições conveniadas e/ou que celebram parcerias com o município são selecionadas por

meio de chamada pública, e outros 47,4% informaram não haver esse procedimento. Cabe ressaltar que esse procedimento é considerado fundamental para garantir os da Lei n.o 13.019/2014.

A intersectorialidade é dentro deste eixo um fator fundamental. Por conta disso, foi questionado aos gestores sobre a presença das temáticas na gestão escolar, e as respostas foram: 75%, os serviços de saúde; 52%, os serviços de assistência social; 36%, a segurança pública; 61%, o conselho tutelar; 36%, instituições de apoio ao público-alvo da educação especial; e 25%, organizações não governamentais/instituições privadas (Brasil, 2023).

Em relação ao atendimento de crianças público alvo da educação especial, os professores indicaram que: 28% afirmam não haver crianças público-alvo da educação especial em suas turmas; 28% dizem que a escola oferece apoio sempre que necessário; 7% mencionam que a escola oferece suporte em alguns casos; e 3% relatam que a escola não oferece o suporte necessário.

Caminhando para finalização podemos compreender que após décadas de esforços por parte de educadores, gestores, famílias e a sociedade civil, a realização dessa avaliação reflete a preocupação com a qualidade do ensino. Este relatório apresenta os dados do SAEB Educação Infantil 2021, sendo a primeira divulgação de resultados para esse público-alvo. A análise dos dados visa auxiliar gestores e outros responsáveis na formulação de políticas públicas e contribuir para a pesquisa e desenvolvimento da Educação Infantil no país.

As análises foram baseadas na matriz de referência do SAEB e em questionários aplicados a secretários de educação municipais, diretores escolares e professores/auxiliares de ensino, focando principalmente nos eixos de Atendimento Escolar e Profissionais da Educação. Esses dados, uma vez apresentados e discutidos, poderão compor estratégias de aprimoramento da Educação Infantil. Na próxima seção serão discutidos os principais resultados até aqui apresentados, bem como estabelecidas conexões possíveis com a literatura e projeção dos desafios e perspectivas da avaliação infantil.

6 ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente dissertação constituiu-se dinamicamente da exposição dos resultados bem como uma análise crítica destes que são inerentes ao método aqui aplicado. No entanto, nesta seção pretende-se elencar mais profundamente essas análises a partir de discussões que forem possíveis baseadas no referencial teórico proposto.

Dessa forma apresenta-se uma discussão do percurso histórico da Avaliação da Educação Infantil, destacando não somente sua relevância intrínseca, mas também os desafios enfrentados ao longo do tempo e as perspectivas futuras que se delineiam. Depois, são discutidas as políticas públicas a partir das categorias já elencadas. E finalmente, são debatidos os dados das avaliações da Educação Infantil recentes para pensá-las criticamente.

6.1 Avaliação da Educação Infantil: Trajetória, Desafios e Perspectivas Futuras

A compreensão do percurso histórico da Avaliação da Educação Infantil é de suma importância para o entendimento deste campo, visto que ele não apenas fornece uma compreensão sobre a evolução das práticas educacionais, mas também lança luz sobre diversos aspectos socioculturais e políticos que influenciaram e moldaram o sistema educacional infantil ao longo do tempo.

O estudo desse percurso histórico nos permite mergulhar em movimentos sociais que defendem a importância da educação e do cuidado infantil, bem como compreender a fundação de instituições e organizações que foram pioneiras nesse campo. Além disso, ele nos ajuda a entender as mudanças nas concepções da infância ao longo dos séculos, refletindo as transformações na estrutura familiar, nas políticas públicas e nas demandas sociais emergentes. Inicialmente, compreender a evolução da assistência à infância no contexto brasileiro, especialmente durante os séculos XIX e XX, período marcado pela criação de instituições voltadas ao cuidado, educação e proteção das crianças é fundamental. Tal movimento foi influenciado por uma miríade de fatores históricos, tais como as concepções da infância, transformações na estrutura familiar, urbanização, industrialização e demandas sociais e políticas emergentes.

Abramowicz (2018) aponta que a percepção da infância evoluiu significativamente desde o século XVIII, com a visibilidade da criança aumentando gradativamente. Historicamente, as crianças foram descritas de maneiras variadas, desde seres frágeis e dóceis até violentos e indisciplinados. No entanto, o cotidiano escolar apresenta um cenário onde não

se rompe com a concepção arcaica de criança, tanto na compreensão da mesma quanto na compreensão de como educá-la.

A revisão narrativa de literatura e documental aqui apresentada convergiu para a compreensão de que a infância e os direitos da criança são categorias historicamente construídas e influenciadas por contextos econômicos, políticos e sociais. As creches e a Educação Infantil surgiram como importantes elementos na visibilidade e consideração das crianças na sociedade. Esse é um desdobramento também presente nos dias atuais.

A ascensão da mulher enquanto cidadã na sociedade foi possível a partir da inserção desta no mercado de trabalho, o que por sua vez foi fruto da possibilidade de auxílio do Estado no cuidado com os filhos. Dessa forma, implica-se no entendimento de que a infância e os direitos da criança são categorias historicamente construídas e influenciadas por contextos econômicos, políticos e sociais. A trajetória histórica das políticas de Educação Infantil no Brasil é marcada por desigualdades, exclusão e dominação.

A análise dos ciclos históricos da concepção da criança na Educação Infantil elencados por Siqueira (2011) nos permite compreender as transformações profundas pelas quais a sociedade passou em relação ao entendimento da infância. Cada ciclo trouxe consigo mudanças nas práticas educacionais e nas políticas públicas, refletindo as demandas e os valores de seu tempo. Reconhecer esses ciclos é essencial para promover uma Educação Infantil que respeite e valorize a criança como um ser integral, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É possível discutir ainda que com o avanço das práticas higienistas e o progresso da medicina, a saúde infantil tornou-se uma prioridade, refletindo um entendimento mais amplo de que a proteção à infância era importante para a saúde pública e o desenvolvimento social. No entanto, essa visão começou a se transformar com a integração entre cuidar e educar, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos e um participante ativo na sociedade. Esse processo de transformação foi influenciado por políticas internacionais e por uma crescente compreensão de que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A inclusão da Educação Infantil na estrutura da Educação Básica representou um marco significativo, contudo, persistem desafios consideráveis, notadamente relacionados à desigualdade de acesso e disparidades na qualidade dos serviços ofertados.

Apesar da legislação brasileira garantir o direito à Educação Infantil desde 1988, ao conhecermos os documentos oficiais, políticas educacionais e legislações relacionadas à Educação Infantil ao longo do tempo, podemos entender não apenas as intenções por trás dessas

medidas, mas também as lacunas e desafios enfrentados na prática. Isso inclui questões como acesso desigual, disparidades na qualidade dos serviços oferecidos e a necessidade de garantir direitos fundamentais para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica.

A análise do contexto social e econômico durante os governos de Collor, Itamar, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula, Dilma e Michel Temer revela diferentes conjunturas que influenciaram as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a Educação Infantil. Ao longo desses períodos, os movimentos sociais desempenharam um papel importante ao pressionar por políticas que garantam o direito à educação desde a primeira infância, destacando a importância da Educação Infantil como um instrumento fundamental para a redução das desigualdades sociais. Compreender esses contextos é essencial para entender o ativismo em prol da Educação Infantil e as políticas públicas implementadas ao longo desses governos.

A partir dos movimentos de reforma educacional e da expansão dos sistemas educacionais, houve um reconhecimento crescente da importância de uma avaliação mais sistemática e estruturada na Educação Infantil, isto é ter uma Avaliação da qualidade da Educação Infantil como uma ferramenta estratégica para aprimorar o atendimento à primeira infância. Apesar do consenso quanto à sua importância nas políticas públicas, divergências quanto à metodologia, objetivos e efetivação da avaliação persistem.

A introdução do SAEB representa um marco nesse percurso, pois demonstra uma tentativa de monitorar e avaliar a qualidade da Educação Infantil de forma mais sistemática. No entanto, como observado, existem desafios significativos a serem superados, como a adequação dos instrumentos de Avaliação da Educação Infantil.

Diante desse contexto, uma política avaliativa integrada se apresenta como uma necessidade premente. Isso não apenas envolve garantir recursos financeiros adequados, mas também promover uma gestão eficiente, investir na formação continuada dos profissionais da educação e promover uma abordagem intersetorial que considere não apenas as questões educacionais, mas também as questões sociais como um todo. Tais elementos são essenciais para caracterizar a Avaliação da Educação Infantil como um processo contínuo e indispensável para assegurar a qualidade da educação nessa fase fundamental do desenvolvimento humano.

A análise revela avanços significativos com a introdução do SAEB, todavia, também evidencia desafios a serem superados, incluindo limitações nos instrumentos e métodos utilizados, bem como questões relacionadas ao repasse da avaliação para os municípios.

No que concerne aos instrumentos de avaliação, estes devem visar primordialmente a

coleta, análise e definição da qualidade da oferta educacional, levando em conta a metodologia adequada. Ademais, é fundamental que tais instrumentos englobem a gestão da avaliação, incluindo a elaboração de planos de melhoria com metas claras, responsáveis designados e avaliações periódicas para monitoramento dos resultados.

O estudo do percurso histórico da Avaliação da Educação Infantil nos permite entender não apenas onde estamos no presente, mas também como chegamos até aqui e quais são os caminhos possíveis para o futuro. É um exercício que nos convida a refletir sobre as conquistas alcançadas, mas também sobre os desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, desde os primeiros anos de vida.

6.2 Políticas Públicas para a Educação Infantil e as categorias elencadas

A organização jurídica, administrativa e política do Estado determina e influencia a implementação das políticas públicas (Mazetto, 2015). O Estado moderno, originado das lutas sociais do século XVII, pode ser compreendido através de três modelos principais: Estado Liberal, Estado do Bem-Estar e Estado Neoliberal. Não obstante, todos esses modelos são variações do Estado burguês.

A partir dos resultados encontrados entende-se que a evolução das Políticas Públicas para a Infância no Brasil passou por mudança de uma visão utilitarista e de exploração para a valorização das crianças como sujeitos de direitos, além disso enfoca-se a importância de políticas públicas inclusivas e protetivas. É possível reconhecer a infância como parte integral do desenvolvimento social e econômico do país.

Ao considerar as legislações e documentações expostas no Quadro 1 e suas categorias de análise, nota-se que a concepção de criança e infância na legislação brasileira vem, desde 1988, observando as postulações históricas e sociais.

Entre a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990) há uma mudança fundamental que é o reconhecimento de direitos específicos. A criança é entendida pelo ECA como prioridade absoluta e sujeito de direitos específicos, como cuidado, educação, cultura, ao lazer, convivência familiar e comunitária e proteção, com foco na integralidade do desenvolvimento infantil.

Outra consideração importante é da LDB (1996) que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e preconiza a adequação de espaços e recursos pedagógicos. Essa postulação é imprescindível no reconhecimento da especificidade da criança, que precisa de recursos, espaços, estratégias e metodologias específicas para aprender. Um

passo adiante deste é dado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) que vai compreender a criança como ser ativo e participativo no processo educativo.

Na medida em que a concepção de infância é aprimorada também a concepção de qualidade para Educação Infantil. Em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) instituíram padrões e critérios de qualidade para a Educação Infantil, como já apresentado na seção anterior.

Cabe, no entanto, a discussão em relação a aplicação prática desses padrões e critérios. Os padrões de qualidade incluem a organização do ambiente educativo de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, criando espaços acolhedores, seguros e estimulantes. As práticas pedagógicas devem considerar as especificidades e potencialidades das crianças, utilizando atividades lúdicas e interativas que promovam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, a gestão e organização institucional devem ser participativas, democráticas e transparentes, com um planejamento estratégico que inclua a comunidade escolar e os pais. A interação escola-família-comunidade são fundamentais, exigindo o envolvimento ativo dos pais e da comunidade no processo educativo, com comunicação constante e clara entre escola e família. Também é importante a formação e valorização dos profissionais, com exigência de formação específica em Educação Infantil e incentivos para a formação continuada e valorização profissional.

Os critérios de qualidade, estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) detalham como esses padrões devem ser implementados. O planejamento pedagógico deve ser baseado nas necessidades e interesses das crianças, integrando atividades que estimulem todas as áreas do desenvolvimento infantil. A avaliação deve ser contínua e processual, utilizando instrumentos que respeitem as particularidades de cada criança. Em termos de saúde e nutrição, é necessário oferecer alimentação balanceada e adequada, além de acesso a programas de saúde preventiva e cuidados básicos.

Os documentos analisados apresentam os eixos e suas dimensões ou temas adotados teoricamente pela SAEB através da Matriz Mestre de 2019, no entanto, apesar da evolução da avaliação realizada pela SAEB, ainda não são abordados todos os eixos e dimensões na prática da avaliação proposta.

Os indicadores propostos para avaliação incluem a qualidade das estruturas físicas, a valorização dos profissionais, a adequação da relação adulto-criança para facilitar a mediação educativa, e a conformidade dos currículos e processos de avaliação com as normativas estabelecidas pela Lei 9.394/1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Essas análises reforçam a necessidade de avaliações que considerem as

especificidades dessa fase educacional, incluindo uma análise contextual e um processo participativo alinhado ao princípio democrático de gestão, garantindo a transparência na divulgação dos resultados e sua aplicação efetiva (Pimenta; Souza; Flores, 2021).

Acrescenta-se ainda que a infraestrutura deve ser adequada, segura e acessível, com equipamentos e materiais pedagógicos apropriados e em boas condições. As relações interpessoais devem ser estimuladas de forma respeitosa e afetiva entre crianças, educadores e famílias, promovendo um ambiente de convivência saudável e inclusivo. A organização do tempo deve ser flexível, respeitando o ritmo das crianças e equilibrando momentos de atividade dirigida e brincadeira livre. O respeito e a valorização das diferenças culturais, sociais e individuais são essenciais, com ações que promovam a inclusão de crianças com necessidades especiais. A participação da comunidade deve ser incentivada, com envolvimento nas atividades da instituição e parcerias com organizações sociais e culturais para enriquecer o ambiente educativo.

Essas considerações são contrastantes à prática uma vez que parte das escolas não possuem essa infraestrutura e essas condições pedagógicas, como já apresentados nos relatórios do SAEB. Estudos recentes destacam que a infraestrutura das escolas de Educação Infantil desempenha um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais, conforme indicado por análises recentes. Além disso, a inadequação em aspectos fundamentais tem sido apontada como um fator gerador de disparidades no acesso à Educação Infantil de qualidade (Pimenta; Souza; Flores, 2021).

A categoria que se concentrou dimensões relacionadas à melhoria da infraestrutura, apresentou informações de quadro de pessoal do magistério, acesso e atendimento, mobiliário, verbas. Um dos principais pontos a serem discutidos é, o supracitado, contraste com a prática. Visando a melhoria dos aspectos infraestruturais destacou-se nesta pesquisa a Emenda Constitucional n. 53 (2006) que garantiu o piso salarial aos profissionais de educação; FUNDEB e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (2007) que propôs a aquisição de equipamentos e melhorias na infraestrutura, com foco na expansão e qualificação da rede física.

Por fim, a análise das legislações convergiu para a categoria Avaliação Geral e Métodos de Avaliação em Educação Infantil. Entre os principais referenciais, destacou-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), os Subsídios para a Construção do Sistema de Avaliação da Educação Infantil (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), já apresentadas na seção anterior.

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil de 2009 estabeleceram parâmetros fundamentais para a avaliação pedagógica, definindo métodos e práticas que orientam os educadores na avaliação contínua do desenvolvimento das crianças. Além disso, essas diretrizes ressaltam a importância da adequação dos espaços físicos e recursos materiais, indicando a necessidade de ambientes que promovam o aprendizado e o bem-estar infantil. Um dos aspectos mais significativos dessas diretrizes foi a implementação de um sistema nacional de avaliação da Educação Infantil, que está diretamente relacionado à qualidade desse serviço.

Ainda em 2009 os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, também publicados em 2009, introduziram ferramentas para a autoavaliação das instituições de ensino, fornecendo critérios específicos para avaliar a qualidade educativa, permitindo que as escolas identifiquem suas forças e áreas de melhoria. A concepção de qualidade delineada por esses indicadores é ampla, cobrindo aspectos como infraestrutura, práticas pedagógicas, relações interpessoais e gestão escolar. O monitoramento contínuo baseado nesses indicadores facilitaria ajustes e melhorias nas práticas educacionais, contribuindo para uma Educação Infantil de alta qualidade.

Sabemos, no entanto, como já explanado em seções anteriores, que a estrutura jurídica, administrativa e política do Estado molda e direciona a implementação das políticas públicas, afetando diretamente a qualidade da educação. Segundo Mazetto (2015), essa organização estatal determina como as políticas educacionais são planejadas, executadas e avaliadas.

Dessa forma, a capacidade do Estado de gerir recursos, monitorar e avaliar o desempenho das escolas e garantir a equidade no acesso à educação é fundamental. Uma administração eficiente pode assegurar que os recursos sejam distribuídos de maneira justa e que as escolas disponham da infraestrutura necessária para oferecer uma educação de qualidade.

Politicamente, o compromisso dos governantes com a educação influencia a priorização e o financiamento das políticas públicas. A estabilidade política e o apoio contínuo às políticas educacionais são essenciais para a implementação de programas de longo prazo que visem à melhoria contínua da qualidade da educação. Considerando a democracia como a integração do aspecto econômico e político, e como um meio para garantir direitos e igualdade social, surge a questão fundamental, postulada por Sasson e Campos (2021): quem deve assegurar esses direitos?

Apesar de ser o poder público o responsável por assegurar esse direito, há uma mudança na abordagem do Estado, que passa a não mais executar diretamente políticas sociais, delegando essa função ao setor privado ou ao terceiro setor. Essa abordagem pode resultar na diminuição ou até na retirada dos direitos já conquistados ou em processo de concretização (Sasson; Campos, 2021).

Essas diretrizes da Terceira Via têm impactos significativos na gestão democrática da Educação Infantil. Isso se reflete não apenas no acesso equitativo às instituições públicas, incentivando adaptações locais conforme necessidades específicas, mas também na democratização do conhecimento e na promoção de um projeto coletivo para a sociedade, baseado em valores de empreendedorismo, individualismo e competitividade.

Em 2012, os subsídios para a construção de um sistema nacional de avaliação da Educação Infantil foram propostos, aprofundando as diretrizes estabelecidas anteriormente. Esses subsídios sugerem métodos e práticas para a criação de um sistema integrado de avaliação que considerasse as necessidades específicas da Educação Infantil. Além disso, identificam as necessidades de infraestrutura e recursos necessários para a implementação eficaz desse sistema. A proposta de um sistema nacional de avaliação visa garantir uma avaliação abrangente e integrada, promovendo a melhoria contínua das condições e práticas educativas.

A BNCC (2017) trouxe diretrizes curriculares nacionais que definem competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil. A BNCC estabelece critérios para a avaliação contínua do desenvolvimento das crianças, enfatizando a importância de uma abordagem holística que considera os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. A concepção de qualidade na BNCC está alinhada com a promoção de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em resumo, as legislações e políticas brasileiras discutidas incluem uma ampla gama de aspectos relacionados à Educação Infantil, desde a concepção de criança e infância, garantias de educação, qualidade educacional, infraestrutura e recursos até métodos de avaliação. Essas garantias são limitadas na prática pela escassez orçamentária fomentada por cortes de gastos públicos e iniciativas de privatização.

6.3 Avaliações de Educação infantil: implicações e desdobramentos

Os resultados apresentados a respeito do estado atual da avaliação da Educação Infantil convergem para a compreensão de que a Educação Infantil no contexto brasileiro tem sido objeto de avaliação e monitoramento através de diversos instrumentos, visando melhorar sua qualidade educacional. Esses instrumentos foram estipulados por legislações que acompanharam o caminho da luta para uma educação de qualidade.

E o SAEB implantado desde 1990, desencadeia avaliações externas para diagnosticar e monitorar a Educação Básica no Brasil, inclusive recentemente a Educação Infantil. A inclusão

da Educação Infantil no SAEB foi um processo gradual, iniciado com debates e formulações de estratégias pelo MEC e pelo INEP.

Em 2015, a proposta inicial da ANEI delineou matrizes de avaliação abrangendo dimensões fundamentais para mensurar a qualidade educacional, no entanto houve desafios políticos e metodológicos. É importante discutir que a revogação do SINAEB em 2016 pode ter sido influenciada por uma revisão das estratégias educacionais vigentes e pela necessidade de realocar recursos e esforços para outras áreas consideradas mais urgentes diante do cenário econômico e político adverso.

A avaliação atual, realizada através de questionários eletrônicos dirigidos a educadores, secretários e gestores, focando em aspectos como infraestrutura, gestão e qualidade da oferta educacional, traz resultados que não refletem as garantias legais. A complexidade e os desafios enfrentados evidenciam a necessidade contínua de reflexão e aprimoramento das políticas de avaliação, visando atender às necessidades das crianças e das instituições de Educação Infantil de maneira eficaz e inclusiva.

Os documentos institucionais analisados apontaram para o entendimento dos eixos da avaliação que enfocam um desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a Educação Infantil é entendida por ela como um direito da criança que deve ser garantido durante a infância, atendendo suas necessidades específicas de desenvolvimento.

O SAEB adota, em teoria, uma matriz com sete eixos avaliativos: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade e cidadania, direitos humanos e valores, adaptando-se às particularidades da Educação Infantil. A avaliação do investimento na Educação Infantil aguardava regulamentação do novo FUNDEB para abordar aspectos como recursos financeiros e práticas de captação de recursos.

A proposta de avaliar a Educação Infantil perpassa também pela avaliação das condições de trabalho, emprego e formação profissional dos educadores na Educação Infantil, considerando suas necessidades específicas.

Além disso, são avaliados também a gestão dos sistemas e das unidades escolares, incluindo políticas municipais e participação comunitária na gestão escolar. A necessidade iminente de avaliação da adequação das instalações físicas e recursos materiais nas instituições de Educação Infantil para promover um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento infantil também foi um fator apontado.

O relatório referência (2021) utilizado como fonte desta pesquisa mostrou que alguns grupos são excluídos da população referenciada pelo INEP, como o caso de turmas de educação especial inclusiva, turmas multi etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental,

e escolas indígenas que não ensinem a língua portuguesa como primeira língua.

A exclusão desses contextos específicos limita a capacidade de monitorar a qualidade do atendimento da Educação Infantil da população do Norte e Nordeste, como revelado pela Sinopse Estatística de 2021. Segundo esse relatório, das 14.584 multietapas, 4.582 estavam localizadas na Região Norte e 8.804 na Região Nordeste.

Esse cenário não está alinhado aos preceitos do PNE, particularmente à estratégia 1.10 da Meta 1. Essa meta busca promover o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil em suas próprias comunidades, com o redimensionamento da distribuição territorial da oferta. Isso implica limitar a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, respeitando as especificidades dessas comunidades e garantindo consulta prévia e informada (Brasil, 2014).

[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (Brasil, 2014).

Nesse sentido, ao priorizar o atendimento localizado e consultas prévias informadas, o objetivo é assegurar que a Educação Infantil seja oferecida de maneira contextualizada, respeitando e integrando as particularidades culturais, linguísticas e sociais desses grupos. Isso não apenas promove o acesso à educação, mas também contribui para a valorização e preservação das identidades dessas comunidades, fortalecendo o papel da escola como um espaço inclusivo e integrador.

Ainda sobre o aspecto do desenho amostral definido pelo INEP para avaliação, tem como objetivo monitorar a qualidade da Educação Infantil em cada Unidade da Federação (UF), o que pode fornecer subsídios relevantes para promover o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, conforme previsto na estratégia 1.1 da meta 1 do PNE. No entanto, esse desenho não permite o monitoramento da qualidade da oferta da Educação Infantil dentro de cada município, o que representa uma limitação significativa, considerando que os municípios são os principais responsáveis pela oferta desse serviço. O atual desenho amostral não viabiliza a elaboração de relatórios contextualizados para cada município, dificultando assim a utilização e a apropriação dos dados do SAEB-EI pelos gestores municipais.

Nessa perspectiva, a possibilidade de utilização dos dados do SAEB-EI tem o potencial de fortalecer significativamente as políticas municipais voltadas para a primeira infância. Ao

ter acesso a informações concretas e baseadas em evidências sobre a qualidade da Educação Infantil em seu município, o gestor municipal estará melhor preparado para tomar decisões fundamentadas e direcionar os recursos de forma mais eficiente e eficaz. Isso não apenas aumenta a eficácia das políticas públicas, mas também promove uma maior transparência na utilização dos recursos públicos, oferecendo à população uma visão clara e objetiva sobre como esses recursos estão sendo empregados em benefício das crianças na primeira infância.

A Educação Infantil, atualmente, representa a segunda maior etapa em número de matrículas, logo após o ensino fundamental. Apesar dos progressos alcançados, persistem desigualdades socioeconômicas, incluindo disparidades de renda, raça, localização geográfica e idade. Além disso, questões relacionadas à qualidade dos sistemas educacionais para crianças de 0 a 5 anos no Brasil ainda são evidentes, destacando a necessidade de melhorias nas condições oferecidas pelas instituições educacionais.

Segundo Pimenta (2017), a Educação Infantil tem um déficit em detrimento às demais, justamente pelo não cumprimento das estratégias estipuladas para a melhoria e alcance da qualidade pretendida, sendo relacionada à etapa mais precarizada da Educação Básica, tanto para o número de vagas quanto para a qualidade de oferta e atendimento. Este déficit é explicado por Campos (2013), quando diz que “os governos definem a qualidade dos serviços para crianças pequenas, não só pelo que fizeram e fazem, mas também pelo que se omitem de fazer” (Campos, 2013, p. 30).

Dessa forma, o uso desses dados pode contribuir para um processo decisório mais informado e responsável, resultando em melhorias concretas na qualidade da Educação Infantil e no atendimento às necessidades das crianças em idade precoce.

A taxa de resposta dos questionários da avaliação refere-se à possibilidade de algumas discussões referentes à participação. Um ponto crítico e uma limitação nas análises de dados usando o SAEB na Educação Infantil são as baixas taxas de resposta aos questionários. Além disso, há uma variação nas taxas de resposta ao longo dos questionários tanto para os professores quanto para os diretores.

A aplicação remota dos questionários em 2021 também pode ter contribuído para as baixas taxas de resposta, destacando a necessidade de revisão nos métodos de coleta de dados futuros para o SAEB-EI. Além do formato de aplicação dos questionários, a falta de tradição em avaliação nessa etapa pode contribuir para as baixas taxas de resposta. Outro fator pode ser a extensão dos questionários, com 210 itens para diretores e 190 itens para professores, há uma queda na taxa de resposta ao longo dos questionários, com cerca de 55% da amostra respondendo aos primeiros itens do questionário do diretor, enquanto para os últimos itens, a

taxa de resposta é de aproximadamente 47%.

O relatório da SAEB 2021 apontou que houve uma queda drástica do percentual de crianças de 5 anos frequentando a escola. Isso implica na percepção de que embora o aumento no número de matrículas indique um avanço na democratização do acesso à educação, os dados do relatório revelam persistentes desigualdades de acesso entre diferentes faixas etárias no Brasil (Brasil, 2023). Essas disparidades são particularmente evidentes quando se observa as desigualdades regionais. As desigualdades regionais se atenuam um pouco quando se trata do acesso à pré-escola.

Um dos resultados expostos pela pesquisa explicita o cumprimento da meta 1 do PNE que trata da universalização, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos. O relatório analisado revela que, ao longo da vigência do atual PNE, houve avanços na cobertura da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade no Brasil. Esses avanços foram parcialmente impulsionados pela redução da demanda devido à diminuição da população em idade pré-escolar. No entanto, apesar do aumento significativo de 1,1 milhão de crianças de 0 a 3 anos atendidas em escolas/creches, elevando a taxa de cobertura para 37,3% até 2022, a meta estabelecida de alcançar 50% não foi alcançada, destacando São Paulo como único estado a superar essa meta nacional, enquanto o Amapá registrou o menor índice de cobertura, apenas 10,2% (Brasil, 2024).

Além disso, o relatório aponta que persistem desigualdades significativas na cobertura da Educação Infantil entre áreas urbanas e rurais, bem como entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população. A maior disparidade é observada na análise por renda domiciliar per capita, onde os 20% mais pobres alcançaram apenas 28,2% de cobertura em 2022, contrastando com os 53,6% alcançados pelos 20% mais ricos. O Indicador enfatiza a necessidade de políticas que priorizem o atendimento em creches para crianças de famílias mais carentes, evidenciando a complexidade das desigualdades socioeconômicas na educação pré-escolar no Brasil (Brasil, 2024).

Os números analisados em todos os relatórios analisados nesta pesquisa indicam que, apesar de haver progresso na inclusão educacional, ainda existem significativas variações no acesso à Educação Infantil entre diferentes regiões do país, refletindo desafios persistentes que precisam ser enfrentados para garantir a equidade na oferta educacional.

As questões que abarcam a discrepância entre as áreas urbanas e rurais e entre as classes sociais são pontos que necessitam de discussão. Isso porque as escolas em áreas urbanas tem

recebido maior atenção, bem como aquelas que estão localizadas em bairros mais abastados. Ao analisar as respostas dos profissionais sobre a formação profissional e compará-las em relação às metas, percebe-se que ainda há um caminho formativo a ser percorrido para garantir a formação em graduação e pós-graduação. Isso é especialmente verdadeiro ao considerar os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), já que há uma predominância de formação *lato sensu* (especialização) quando se trata apenas de creches. Além disso, a Educação Infantil não exclusiva ainda apresenta um percentual baixo de profissionais com formação avançada.

Um desses desafios é a precarização do trabalho docente na Educação Infantil, como apontado quantitativamente pelos relatórios analisados. Menos de 50% dos trabalhadores da Educação Infantil tem vínculo efetivo e remuneração média. Estudos indicam que os profissionais da Educação Infantil são os que recebem os menores salários e têm o menor status dentro da educação básica, conforme o relatório. Dentro das diversas desigualdades que caracterizam a profissão docente, existem ainda aquelas específicas dessa etapa educativa, onde o prestígio do profissional diminui à medida que a idade das crianças atendidas é menor. Isso fica evidente nas diferenças de tratamento e reconhecimento entre os profissionais que atuam em creches e aqueles que trabalham em pré-escolas (Brasil, 2024).

Os relatórios evidenciam ainda a necessidade de expansão dos espaços escolares e melhoria da condição dos espaços físicos. Acrescido a isso, temos a necessidade de melhora da qualidade das merendas escolares e da quantidade. Uma vez que o relatório aponta que apenas metade dos professores concordam que são suficientes em termos de qualidade e quantidade.

Para garantir a qualidade da Educação Infantil considerando as especificidades de uma criança é fundamental a utilização de recursos lúdicos e didáticos. No entanto, como apontado pelo relatório, os brinquedos que contribuíram diretamente para o desenvolvimento infantil como os de montar e encaixar são minoria no contexto escolar, sendo priorizados os musicais e de ligar e desligar.

A gestão escolar deve implementar políticas para garantir um atendimento adequado às crianças que são público-alvo da educação especial. Isso inclui adaptar o currículo e materiais pedagógicos, ajustar os espaços físicos, organizar o ambiente, qualificar os professores e estabelecer relações com as famílias para promover o desenvolvimento integral das crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise ao longo desta dissertação, foi possível alcançar o objetivo geral estabelecido. O foco estava em analisar, com base no arcabouço documental e bibliográfico disponível, a trajetória histórica da avaliação da qualidade da Educação Infantil. O tema escolhido emergiu da necessidade urgente de compreender os desafios enfrentados na avaliação dessa etapa educacional, especialmente com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A opção por este tema se justifica pela relevância do SAEB como instrumento para monitorar e avaliar a qualidade oferecida na Educação Infantil no Brasil. A abordagem qualitativa adotada neste estudo proporcionou uma compreensão contextualizada do tema, destacando a importância da análise dos documentos e políticas educacionais relacionados à Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica e documental contribuiu significativamente para enriquecer o debate sobre a avaliação da Educação Infantil, essa explicitação compôs a segunda seção.

A análise do arcabouço legal e documental ao longo desta pesquisa evidencia não apenas a evolução das concepções de infância e dos direitos da criança, mas também a complexidade dos debates em torno da oferta de uma qualidade na Educação Infantil. Identifica-se que a noção de qualidade é multifacetada, refletindo interesses diversos, desde os setores da economia até os próprios sujeitos de direitos que usufruem dos serviços educacionais.

Na terceira seção exploramos as origens históricas da Educação Infantil no Brasil, sua consolidação como parte da Educação Básica, além das concepções de infância e dos direitos da criança. É evidente que a história da Educação Infantil no Brasil é marcada por avanços significativos, embora desafios persistentes ainda precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Na quarta seção aprofundamos o papel das políticas educacionais na avaliação da Educação Infantil, destacando as mudanças legislativas e as diretrizes que influenciaram sua inclusão na Educação Básica, bem como as discussões em torno da avaliação na/da Educação Infantil.

A quinta seção destinou-se a análise do estágio atual da avaliação da Educação Infantil-SAEB, examinando os instrumentos e métodos utilizados, além de discutir os desafios e perspectivas futuras neste campo em constante evolução. Na quinta seção ao analisar os resultados e discussões apresentados, é possível problematizar o tema da Educação Infantil no contexto brasileiro. Os avanços históricos e as políticas educacionais fornecem uma visão sobre

os progressos realizados e os desafios ainda enfrentados. Destaca-se a importância contínua de políticas educacionais sensíveis e práticas de avaliação eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação ao contexto da avaliação da Educação Infantil, fica evidente que, apesar dos avanços representados pela sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, persistem desafios significativos, como a desigualdade de condições de acesso, infraestrutura e atendimento. A avaliação externa, nesse contexto, surge como uma ferramenta para monitorar e melhorar a qualidade da educação oferecida, destacando a importância de políticas públicas que visem a sua implementação eficaz.

Nesse sentido, a avaliação da Educação Infantil emerge como um elemento importante neste contexto, sendo concebida não apenas como uma medida de desempenho, mas como um processo contínuo de reflexão e aprimoramento das Políticas Públicas Educacionais. Através dela, busca-se promover não apenas a mensuração do cumprimento de metas e diretrizes estabelecidas, mas também o diálogo entre políticas públicas e práticas educacionais, garantindo uma Educação Infantil alinhada com sua função social de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças.

Ainda na sexta seção teceu contriuições sobre os desafios e perspectivas da avaliação. Os desafios podem ser caracterizados principalmente pela necessidade de aplicação prática da avaliação a partir da robusta legislação e diretrizes do tema, a dificuldade de inserção de grupos minoritários e suas pautas e a importância de uma massiva divulgação para ampliação do número de resposta dos professores.

Nesse sentido, este estudo pode contribuir para que os professores adquiram um entendimento sobre - O percurso histórico da avaliação da Educação Infantil. Os dados analisados convergem para o entendimento de que entre os fatores que podem explicar a baixa taxa de resposta dos professores aos questionários de avaliação da Educação Infantil, destaca-se a possível falta de familiaridade ou cultura de avaliação da Educação Infantil por parte desse público-alvo do SAEB-EI. Ademais a avaliação da Educação Infantil deve incluir condições de trabalho e formação de educadores, além de explorar de incisiva a gestão escolar e a participação comunitária.

É importante ressaltar uma lacuna significativa encontrada durante este estudo, relacionada a introdução do SAEB à Educação Infantil. Foram incluídos nesta pesquisa relatórios da SAEB - Educação Infantil (SAEB-EI,) e apenas duas pesquisas da Fundação Maria Cecília de Vidigal limitando assim o escopo desta investigação. A referida pesquisa revelou, entre outras limitações, a resposta dos professores ao questionário. Considerando as limitações

encontradas durante a execução desta pesquisa traduzidas pela dificuldade de acessar dados atuais, sugere-se como possibilidade para estudos futuros sobre SAEB-EI, podendo delimitar sobre os questionários, podendo ser abordando a extensão dos questionários ,adesão dos professores com intuito de aumentar a participação na avaliação dentre outras.

Em síntese, a Avaliação da Educação Infantil se revela como um processo multifacetado e dinâmico, cuja eficácia está intrinsecamente ligada à implementação de políticas públicas abrangentes, à colaboração entre diferentes atores e à constante busca por aprimoramento e qualidade na oferta educacional destinada à primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Da infância e seus vilões**: construções históricas e culturais da infância. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

ANDRADE, Marília. **A história da infância no Brasil**: Uma análise do período colonial. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ARCE, Alessandra. **Educação Infantil**: Histórias, Políticas e Polêmicas. São Paulo: Cortez, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

AZEVEDO, Romilson Brito de. **A política de avaliação dos indicadores da qualidade na Educação Infantil**: pressupostos legais e estruturais de uma escola pública de Humaitá-AM. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. Humaitá, 2020.

AZEVEDO, Rosa Barbosa; PINTO, Valéria Fernandes. B. As políticas de avaliação e suas implicações na Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 08, p. 1-22, jan./dez., 2021.

BARBOSA, Maria Cristina de Soares. **História da educação do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALLEN, Juan Eduardo Díaz, SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RASTRIOLA, Carlos Roberto. Avaliação da educação superior em perspectiva comparada. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p.258-278, abr./jun., 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Ângela Maria Rabero. 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. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARRETO, Ângela Maria Rabero Faria. **Políticas e Programas federais destinados à criança de zero a seis anos**. In: IPEA/BID. Relatório final da pesquisa Crianças de zero a seis anos: suas condições de vida e seu lugar nas políticas públicas. Brasília, dezembro de 2001.

BARRETO, Ângela Maria Rabero Faria. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJyv3QRXJvbWmmZRzhmHRgC/?format=pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades. Londrina: Humanidades, 2007.

BECKER, Tânia Amélia Niedersberg. **Avaliação externa como ferramenta contributiva da qualidade do atendimento nos núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Métodos de Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

BORGES, Regilson Maciel Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUfscar, 2018.

BORGES, Andréia P. Nascimento Ribeiro; ALMEIDA, , Silvia P. Nascimento Caetano, SANTANA, Kátia Cilene Lopes. Avaliação Educacional: o SAEB, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2938/version/3101>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 6.697**, de 10 de outubro de 1979 – Institui o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943 – Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 250**, de 5 de julho de 2021. Diário Oficial da União. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10172**, de 9 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional**: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Institui a matriz composta por sete eixos avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020** – Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: site do Planalto. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Código de Menores. Decreto nº 17.943-A**, de 12 de outubro de 1927. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 13 out. 1927.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10**, de 8 de janeiro de 2021a – 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório de resultados do SAEB 2021. Volume 4 – Educação Infantil. Versão preliminar**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/SAEB/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_SAEB_2021_volume_4.pdf Acesso em: 20 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica INEP. **Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência. Brasília: mec/inep, 2019.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024.** Brasília: Ministério da Educação, 2024.
- CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade da prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148 p. 22-43 jan./abr. 2013.
- CAMPOS, Maria Malta. Orientações de cunho assistencialista na pré-escola. **Revista Escola Municipal**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 35-46, 1985.
- CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020.
- CAMPOS, Maria Malta; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **História da educação do Brasil: a organização escolar.** Editora: Vozes, 2015.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Educação dos Homens: Temas de História da Educação Brasileira (1930-1945).** São Paulo: Cortez. 2006.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- CLÍMACO, Flávia. **Políticas Públicas de Educação no Brasil: a centralidade da dimensão do Estado.** Editora: Appris, 2017.
- COELHO, Rita de Cássia de Freitas.; MACÁRIO, Alice de Paiva. Educação Infantil e avaliação: processos e perspectivas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 940-960, jan./jun. 2020.
- CUNHA, Manuela. **A infância e o trabalho no Brasil colonial.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CRETELLA Junior, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988.** Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.
- DAMAZIO, Rosa Lucia. **O que é Criança.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do Corpo: Condição Feminina, Maternidades e Mentalidades no Brasil Colonial.** São Paulo: Editora da UNESP. 1991.

DINIZ, Gislene. **O que pretendem as avaliações externas de Educação Infantil?** Portal da Gestão Escolar, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2239/o-que-pretendem-as-avaliacoes-externas-de-educacao-infantil>. Acesso em: 25 set. 2022.

DIDONET, Vera. **A avaliação na e da Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>. Acesso em: 10 mar. de 2016.

DIDONET, Vera. A avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DOURADO, Leandro Ferreira; OLIVEIRA, Jose Francisco. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Leandro Ferreira; OLIVEIRA, Jose Francisco; SANTOS, Carlos Alberto. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Vera; FERNANDES, Andrea Cristina Corderio. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n.1, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/tdyqWQM8T7MkSsKVZL3ChQQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 set. 2022.

FARIA, Lina Beatriz Ribeiro de. **A educação na Era Vargas: a política educacional nos anos 1930 e 1940**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Aline Lopes Guimarães. **Creches: projetos arquitetônicos e pedagógicos**. Editora: Cortez, 2005.

FARIA, Aline Lopes Guimarães; CANAVIEIRA, Fernando O. Por uma avaliação anticolonialista na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FAUSTINO, Vanessa Almeida Silva. **Avaliação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil em planos municipais de capitais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2020.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.) (2000). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez.

FONTES, Vera. **História da Infância no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2005.

FREIRE, Iolanda A. **Lúdico, movimento e diálogo**. Campinas: Alínea, 2018.

GARCIA, Eliane Oliveira. **Avaliação da Educação Infantil**: Análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da Educação Infantil (1993-2021). Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2023.

GARCIA, Maria das Dores. **A educação no Brasil: Da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 à de 1996**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GAZZIOTIN, Luciana Silva; KLAUS, Vanessa; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 1-21, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

GONZÁLES, Flávia Eulália. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

GOUVEA, Maria Cristina Silveira. **Infância, sociedade e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GUIMARÃES, Cristiane M.; OLIVEIRA, Daniel R. Estudos sobre a avaliação na/da Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: GUIMARÃES, Cristiane M.; CARDONA, Maria José; OLIVEIRA, Daniel R. (orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola. 1993,

HADDAD, Sérgio. **Educação Infantil no Brasil: História e Políticas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HEYWOOD, Collin. **A History of Childhood**: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times. Cambridge: Polity Press. 2004.

HOFLING, Eliane M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21, n.55, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Testes e Questionários**. 2021a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/testes-e-questionarios>>. Acesso em: 23 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Questionário eletrônico do secretário municipal**. 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/SAEB/questionarios/questionario_eletronico_da_secretaria_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Questionário eletrônico do professor da Educação**

Infantil. 2021c. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/SAEB/questionarios/questionario_eletronico_professor_de_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Apresentação.** 2022a. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>. Acesso em: 23 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Resultados:** microdados da Educação Infantil SAEB 2021. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/resultados>. Acesso em: 23 set. 2022.

KRAMER, Simon **Império do Belo Monte:** Paisagens e História Social. São Paulo: Martins Fontes. 2003a.

KRAMER, Simon. **Políticas de infância no Brasil:** um olhar interdisciplinar. Campinas: Papirus, 2003b.

KUHLMANN JR., Moysés. **História da Educação Infantil no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação Infantil e currículo.** Campinas: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** Uma Abordagem Histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação infantil e direitos da criança:** Uma genealogia das políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBERATI, Wilson D. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Editora Malheiros, 2015.

LIMA, Luiz Renato; VENÂNCIO, Rosane Pinto. **A História da Caridade no Brasil Colonial:** Contribuição para o Estudo do Fenômeno Associativo nas Misericórdias. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, Maria Silvana; ANDRADE, Andréa Pereira; SILVA, Edna Maria; MARTINS, Tatiane Cristina Silva. A importância do sistema de avaliação da Educação Básica. **Humanas Em Perspectiva,** São Luis, v. 4, n. 1, 2022.

LISBOA, Carla Andrade. **Dilemas e Contradições sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI.** 2015. (Dissertação em Mestrado) – Faculdade de Educação – FAGED Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

LOUVEIRA, Ana Maria. **O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: trocando cartografias**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LOUVEIRA, Silvana Maria Pinheiro. **A criança, a cidade e o campo**. São Paulo: Autografia, 2018.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Maria Elina Dias de Abreu. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Velha Casa da Morte: Escravidão e História Familiar no Brasil Oitocentista**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAZETTO, Fábio Luiz. **Políticas Públicas: Reflexões Conceituais e Metodológicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

MELO, Roberta Soares; CARVALHO, Mariana Janine Souza. O perfil de formação de professores da Educação Infantil de Pernambuco. In: **IV Congresso Nacional em Educação, 2015, Anais...** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61537>. Acesso em: 23 set. 2022.

MERISSE, Rosana. **Orfandades: Perfil e Percepção dos Órfãos do Recolhimento de Santa Teresa de Ouro Preto em Finais do Século XIX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2023.

MOROSINI, Maria Helena. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: História e contextos**. Brasília: Editora UnB, 2004.

NASCIMENTO, Maria do Rosário de Carvalho. (2012). **História da Educação no Brasil: do período colonial ao século XX**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

NUNES, Clarissa Menezes; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vera Lúcia. (Orgs.). **Anísio Teixeira e a educação brasileira: registros de um Congresso Nacional de Proteção à Infância**. Editora: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio da Silva. **O desenvolvimento da infância e os espaços educativos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. A infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PEREIRA, André Ricardo. **A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 165-198, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Q5vdf5hLL8ngJf7Y9DJ7cFF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações municipais da Educação Infantil:** contribuições para a garantia do direito à Educação das crianças brasileiras? Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

PIMENTA, Claudia Oliveira; SOUSA, Simone Zanela; FLORES, Maria Lucia Rodrigues. Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n.1, p.1-29, 2021.

PIMENTEL, Ana. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PINHEIRO, Maria Claudia. **Políticas educacionais e vida cotidiana da escola:** crianças em cena. Editora Cortez, 2001.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **O Plano Nacional pela Primeira Infância.** 2010. Disponível em: <<https://primeirainfancia.org.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ROCHA NETO, André Pimenta. **Avaliação da Educação Infantil entre 2006 e 2018:** fundamentos, concepções e políticas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Política de Educação Infantil:** Análise Histórica e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1985.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carlos Luís dos Santos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Sheila Cristina Silva; SALES, Mariana Vasconcelos Silva. Infâncias e a Educação Infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-4, jan./jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SASSON, Melissa Daiane Hans; CAMPOS, Rosânia. A atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal na gestão da Educação Infantil. **Anais do 2º seminário redefinições das fronteiras entre o**, 2021, p. 12. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210605120.pdf> acesso em: 10 de jun de 2024.

SIQUEIRA, Roberta Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de criança e de infância**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, José Ronaldo da Silva; ALMEIDA, Cláudia Denise; GUINDANI, João Francisco. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Uberlândia, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SILVA, João Carlos. **Reformas educacionais no Brasil: Uma análise crítica das LDBs**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SILVA, José da. **História da Educação no Brasil: do Período Colonial ao Pós-Guerra**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2015.

SOUSA, Simone Zanella. **O papel da educação pré-escolar no Brasil: Análise do processo de regulamentação (1978-1988)**. São Paulo, 1995.

SOUSA, Simone Zanella. Avaliação da Educação Infantil: fundamentos e políticas da educação básica e superior. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2018.

SOUSA, Adriana Soares; OLIVEIRA, Silvana Oliveira; ALVES, Larissa Heloísa. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, Simone Zanella; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação na Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016.

SOUSA, Simone Zanella; PIMENTA, Claudia Oliveira. Avaliação como integrante de políticas públicas de Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, São Paulo, v. 16, n. 57, p. 4-7, 2018.

SOUZA, Walter Mário Carvalho; FERNEDA, Emanuele; SILVA, Ana Paula Barros. Proposta de um modelo de produção de e-books interativos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 20, n. 1, p. 295-304. Porto Alegre. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questões raciais no Brasil Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TELLES, Vera. **Liberdade e infância no Brasil Império: A Lei do Ventre Livre e seus efeitos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

TELES, Ingrid Souza; ROCHA, Gustavo Oliveira Ribeiro. A concepção de infância apresentada nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. João Pessoa: PB. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.65793>. Acesso em: 10 out. 2023.

VIEIRA, Elizabeth. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIEIRA, Iara Silveira. Oportunidades Educacionais no Brasil: o que dizem os dados do SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019.

VIEIRA, Lúcia Maria Ferreira. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, João Luiz. **A infância no Brasil: políticas e assistência**. São Paulo: Contexto. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humano**. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159294>. Acesso em: 16 mar. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **Qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil: análise do SAEB 2021: 2023a**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/qualidade-da-educacao-infantil-no-brasil-analise-do-saeb-2021/>. Acesso em: 01 jul., 2023.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **Avaliação do SAEB da Educação Infantil 2021: possibilidades, limites e recomendações**. São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/avaliacao-do-saeb-da-educacao-infantil-2021-possibilidades-limites-e-recomendacoes/>. Acesso em: 01 jul., 2023

ZUCCO, Daniela Gomes. **Avaliação da Educação Infantil: uma análise sobre instrumentos avaliativos e parâmetros de qualidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ZUCCO, Daniela Gomes; ZANELLA, Ana; COUTINHO, Alexandre Santos. Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, n. 10, p. 1-19, 2022.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PROPOSTA DE *E-BOOK*

PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação representa um curso de pós-graduação *strictu sensu* com o objetivo central de formar pesquisadoras e pesquisadores em educação, além de contribuir para o aprimoramento profissional das mestrandas e dos mestrandos. Utilizando os dados de suas pesquisas, busca-se refletir sobre questões educacionais pertinentes ao contexto escolar e fornecer subsídios para que profissionais da educação básica possam enfrentar desafios e melhorar a qualidade do ensino.

Dentro de um Programa de Mestrado Profissional em Educação com foco na formação de professores, é pertinente pensar em pesquisas que resultem em produtos educacionais, como atividades de formação, cursos, oficinas, materiais didáticos, metodologias ou estratégias de ensino.

A Pós-Graduação *stricto sensu* compreende geralmente duas grandes etapas formativas para os estudantes. Primeiramente, as disciplinas fornecem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, que é a segunda atividade, geralmente realizada de maneira mais individualizada, sob orientação docente.

A disciplina Laboratório de Práticas constitui uma das atividades obrigatórias do programa e foi escolhido o produto educacional escolhido para ser desenvolvido no Laboratório de Práticas, com desdobramentos em minha pesquisa, consiste em uma proposta de ebook destinado a educadores infantis.

Apresentaremos a proposta de produto educacional de acordo com os itens solicitados no roteiro de estudos orientados da disciplina Laboratório de Práticas.

Quadro 1. Resumo da proposta de *e-book* (produto educacional).

TÍTULO	Avaliação da Educação Infantil no Brasil: Percurso Histórico e Atual Estágio
AUTORA	Ana Cristina Aguiar de Lima da Costa
ORIENTADOR	Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
TIPO DE PRODUTO	Proposta de <i>E-book</i>

OBJETIVO	Apresentar percurso histórico e o estágio atual da avaliação da Educação Infantil no Brasil, refletindo sobre a avaliação como recurso educacional valioso para educadores infantis e pesquisadores interessados nessa área.
----------	--

Fonte: a autora (2024).

Dessa forma, os dados coletados pela pesquisa realizada, bem como estra dissertação estruturada, fomentarão a produção de um *e-book* (produto educacional), que servirá de fonte de pesquisas ou consultas para educadores infantis.

Está proposta de *e-book* oferecerá uma análise tratadas nesse trabalho do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, desde suas origens até o estágio atual. Abrangendo aspectos como políticas educacionais, marcos regulatórios, avanços e desafios enfrentados ao longo do tempo, o *e-book* fornecerá uma visão panorâmica da evolução desse importante segmento educacional. Além disso, o produto destacará o estágio atual da Educação Infantil no país, examinando questões relevantes como qualidade do ensino, acesso à educação, formação de professores, infraestrutura das instituições e a articulação entre educação e cuidado na primeira infância.

Um *e-book* é uma publicação de cunho digital não periódica, a partir de volume único, que contém textos, gráficos e imagens, destinados para atender às necessidades dos e-readers. Como bem conceituam Souza, Ferneda e Silva (2022), uma alternativa ideal para a demanda da vida dinâmica que os profissionais da educação enfrentam, considerando que por muitas vezes sua leitura se dá de forma fragmentada, ou em qualquer lugar e a qualquer hora. Além disso é um excelente recurso para aprendizado e formação, que no caso para atender à modalidade e-learning. Os autores afirmam que este formato de livro é relevante, considerando que seus conteúdos podem ser diversificados e atuais, depositado em rede e acessado livremente ou habilitado para download e, por isso é permissivo à impressão, se desejado.

Compreendendo as experiências digitais da sociedade, entende-se a demanda pela adaptação do produto a tal contexto, promovendo-o em formato digital *Portable Document Format* (PDF). Segundo Souza, Ferneda e Silva (2022), os e-books têm como vantagens a interação com o leitor e, conseqüentemente, recursos que podem promover seus processos formativos. Assim, enquanto digital, é permissivo à criação: de roteiros de estudos/leituras; criação de mapas de conhecimentos a partir de conceitos abordados; seleção de trechos por meio de grifos ou espaço para anotações e observações; dentre outros.

A seguir, propomos o desenvolvimento de um produto educacional baseado nos resultados obtidos em nossa pesquisa, intitulado: “Avaliação da Educação Infantil no Brasil: História e Situação Atual”.

O diálogo sobre questões relacionadas à infância e à educação das crianças brasileiras é complexo e multifacetado. Ao longo dos anos, as concepções sobre infância e criança foram moldadas por diferentes abordagens e perspectivas, refletindo também na Educação Infantil. Este e-book visa explorar o percurso histórico e o estágio atual da avaliação da Educação Infantil no Brasil, oferecendo um recurso educacional valioso para educadores infantis e pesquisadores interessados nessa área.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, abordaremos as origens históricas da Educação Infantil no Brasil, desde suas raízes no contexto da sociedade capitalista até a consolidação de políticas públicas e legislação que garantem o acesso e a qualidade dessa etapa da educação básica. Exploraremos também as concepções de infância, os direitos da criança e o acesso à Educação Infantil, analisando sua evolução ao longo do tempo.

Origens Históricas

As origens da Educação Infantil no Brasil remontam aos primórdios da colonização. No entanto, sua concepção e prática sofreram alterações significativas ao longo dos séculos. Durante o período colonial, a educação das crianças era muitas vezes realizada de forma informal, com ênfase na transmissão de valores religiosos e culturais. As crianças, especialmente as pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, muitas vezes eram excluídas do acesso à educação.

Com o advento da sociedade capitalista e a industrialização no século XIX, surgiram demandas por uma educação mais formal e sistematizada, incluindo a educação das crianças pequenas. No entanto, a Educação Infantil ainda era vista como um privilégio para as classes mais abastadas, com pouca atenção dada à qualidade e universalização do acesso.

Concepções de Infância e Direitos da Criança

Ao longo do tempo, as concepções de infância também evoluíram, influenciando

diretamente as práticas educacionais. De uma visão historicamente adultocêntrica e disciplinadora, passou-se a reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de protagonizar seu próprio processo de aprendizagem. Isso resultou em abordagens pedagógicas mais centradas na criança, valorizando sua autonomia, criatividade e singularidade.

Além disso, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU, em 1990, reforçou o compromisso internacional com a garantia dos direitos fundamentais das crianças, incluindo o direito à Educação Infantil de qualidade.

Acesso e Qualidade na Educação Infantil

Apesar dos avanços alcançados, desafios ainda persistem no que diz respeito ao acesso e à qualidade da Educação Infantil no Brasil. Disparidades regionais, carência de infraestrutura adequada, formação insuficiente de profissionais e falta de investimento são algumas das questões que demandam atenção contínua por parte dos gestores públicos e da sociedade civil.

Neste contexto, torna-se essencial promover políticas inclusivas, que assegurem o acesso equitativo de todas as crianças à Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se investe na formação e valorização dos profissionais da área, garantindo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, a Educação Infantil no Brasil possui uma trajetória marcada por desafios e conquistas, refletindo os valores e as transformações da sociedade brasileira ao longo dos tempos. Garantir o acesso universal e a qualidade dessa etapa educacional é não apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento fundamental no futuro do país.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No segundo capítulo, examinaremos o papel das políticas educacionais na avaliação da Educação Infantil. Destacaremos as mudanças legislativas e as diretrizes que influenciaram a inclusão da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, bem como as discussões em torno da avaliação pedagógica e institucional nesse contexto.

Consolidação de Políticas Públicas

Foi somente no século XX que a Educação Infantil começou a ser reconhecida como

uma etapa fundamental da educação básica. Ao longo das décadas, várias políticas públicas foram implementadas para expandir o acesso e melhorar a qualidade dessa modalidade educacional. Destacam-se, nesse sentido, a criação de creches e pré-escolas, bem como a instituição de programas de formação de profissionais especializados em Educação Infantil.

A Constituição de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, estabeleceu as bases legais para a organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil, garantindo seu caráter educacional e não assistencialista.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, consolidou o papel da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, estabelecendo suas finalidades, objetivos e organização. Essa inclusão legal trouxe consigo a necessidade de desenvolver estratégias de avaliação que considerassem as especificidades dessa etapa educacional.

Em resumo, as políticas educacionais são fundamentais na definição de diretrizes e na promoção da avaliação na Educação Infantil. Ao reconhecer essa etapa como parte integrante da Educação Básica, é necessário adotar abordagens avaliativas sensíveis e contextualizadas, valorizando o desenvolvimento integral das crianças e promovendo a qualidade das práticas educacionais. Através de um diálogo constante entre gestores, educadores, famílias e comunidade, podemos avançar na construção de uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

CAPÍTULO 3: O ESTÁGIO ATUAL DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No terceiro capítulo, focaremos no estágio atual da avaliação da Educação Infantil, destacando os instrumentos e métodos utilizados para avaliar a qualidade dessa etapa educacional. Analisaremos a base legal e os documentos que orientam a avaliação, além de discutir os desafios e perspectivas futuras nesse campo.

CONCLUSÃO

Na conclusão, faremos uma síntese dos principais pontos abordados neste e-book e destacaremos a importância da avaliação da Educação Infantil como um dever do Estado e uma ferramenta essencial para garantir o acesso e a qualidade dessa etapa da educação básica.

Esperamos que este *e-book* forneça uma visão e atualizada da avaliação da Educação Infantil no Brasil, servindo como um recurso educacional útil para educadores infantis, pesquisadores e todos os interessados nesse importante campo da educação.