

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS NO BRASIL

Maria Malta Campos¹

¹ Pesquisadora Senior – Consultora do Departamento de Pesquisas
Educaionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: c_mcampos@fcc.org.br.

Resumo

Este artigo busca levantar algumas questões sobre o tema da avaliação das políticas de educação infantil no Brasil. Parte do contexto atual sobre esse debate, no país e no exterior, mostrando como princípios e consensos estabelecidos a partir da década de 90 estão hoje sendo questionados por diversos motivos e por diferentes atores sociais. A partir dessa conjuntura, este texto aponta alguns fatores que tencionam as propostas de avaliação da qualidade do atendimento nessa etapa da educação básica, examinando os diversos argumentos que são utilizados para discutir as interfaces entre as avaliações das condições de oferta e as avaliações do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação da qualidade de programas. Avaliação do Desenvolvimento Infantil.

Abstract

The article examines some questions about the evaluation of early childhood policies and programs in Brazil. The focus is on the existing context of this discussion, in this country and internationally, that shows changes in some principles and orientations established since the 1990's, which are now questioned by different social actors, based in various reasons. In this context, the article points out some influences that question the adopted evaluation policies orientations in Brazil, trying to identify important aspects to be considered in early childhood programs context evaluations and in children development assessments.

Keywords: Early Childhood Education. Program Quality Evaluation. Children Development Assessment.

INTRODUÇÃO

As políticas de educação infantil no Brasil, nos últimos anos, têm sofrido o efeito de diversos fatores importantes que se originam tanto dos contornos que o atendimento existente assumiu desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (BRASIL, 1996), quanto de algumas mudanças mais recentes na legislação e em programas governamentais federais, que incidem nesse campo.

A atual agenda de questões sobre o tema da avaliação das políticas de educação infantil no Brasil tornou-se mais complexa e contraditória, na medida em que princípios e consensos estabelecidos a partir da década de 90 do século passado estão hoje sendo questionados por diversos motivos e por diferentes atores sociais. Para discutir o contexto atual do debate sobre a avaliação da qualidade de creches e pré-escolas no país, é importante considerar alguns traços mais salientes das mudanças que se ensaiam sobre essa realidade, ao lado de impasses e dificuldades que remontam há muitas décadas e que nunca foram de fato superados.

Este artigo busca levantar, tentativamente, algumas questões sobre essa problemática, apontando alguns caminhos possíveis nesse contexto carregado de riscos e interrogações. Parte de uma breve caracterização da evolução recente da educação infantil no Brasil, procurando apontar alguns fatores que tencionam essa etapa da educação básica nos anos 2000, para depois focalizar algumas questões mais específicas sobre a avaliação da qualidade do atendimento.

A HERANÇA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INSCRITO NA CONSTITUIÇÃO E NA LDB

É possível identificar hoje, em muitas das disputas e mal entendidos que emergem continuamente a respeito da educação infantil no Brasil, algumas das posições que se contrapõem nos debates sobre o novo estatuto legal adotado para a educação da criança pequena no período da redemocratização. Esses dissensos focalizavam principalmente a creche, uma instituição que historicamente estava fora do âmbito de ação do campo educacional.

A inclusão da creche na primeira etapa da educação básica, estendendo o direito à educação às crianças a partir de seu nascimento, era rejeitada por muitos especialistas e militantes da área. Foi a pressão de outros grupos sociais, aliados a setores minoritários do campo educacional, que logrou inscre-

ver na legislação uma nova estrutura organizacional, baseada no critério da faixa etária atendida, um critério de caráter universal, que não mais utilizava a definição do tipo de atendimento por características da criança nem de sua família, assim como não distinguia essas subetapas da educação infantil pelo horário de atendimento integral ou parcial.

Se a inclusão da creche na educação foi consagrada na legislação e nas políticas educacionais que foram desenvolvidas desde a redemocratização de maneira consistente, ainda hoje muitas manifestações de autoridades governamentais, tanto federais como estaduais e municipais, revelam um certo desconforto e mesmo desconhecimento sobre essas orientações inscritas na Constituição e na LDB.

Um exemplo são programas que surgem, em vários níveis de governo, a partir do Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257, de 2016), muitos dos quais parecem estar gerando movimentos um tanto contraditórios nessa trajetória. Por um lado, essa lei reforça uma orientação importante para as políticas sociais que atingem a criança pequena, no sentido de integrar programas de áreas como saúde, assistência social e educação dirigidos à “primeira infância”, nomenclatura que vai se tornando mais conhecida e utilizada no âmbito nacional e internacional. Contudo, em uma conjuntura de corte de recursos públicos para programas sociais, de fortalecimento de ideologias conservadoras a respeito do papel da mulher na sociedade e de empobrecimento da população, a nova lei parece estar estimulando propostas que podem enfraquecer e desviar recursos de muitas políticas de caráter universal implantadas de forma consistente desde a década de 1990, em especial na educação, na saúde e na assistência social.

Essas tendências mais recentes, paradoxalmente, se afirmam em uma fase em que a demanda social pela educação infantil adquire uma crescente importância nas dinâmicas políticas locais, especialmente nos grandes centros. Até mesmo por conta dessa pressão da sociedade, a cobertura da creche e da pré-escola vem crescendo de forma significativa nos últimos vinte anos, indicando também a emergência de um novo campo de trabalho para professores e especialistas em educação em todo o país.

O CRESCIMENTO DA COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS

Em que pese a persistência de desigualdades de acesso por renda familiar, raça, zonas rural e urbana e região geográfica, o aumento do número de matrículas em escola para a população infantil de 0 a 5 anos foi bastante significativo a partir de 2000, tanto na faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos), quanto na faixa da creche (0 a 3 anos). Para as crianças de 4 anos e mais, o atendimento aproxima-se da universalização, como prevê a legislação que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos.

Em quinze anos, entre 2002 e 2017, a porcentagem de atendimento passou de 15% para 34% na faixa etária de 0 a 3 anos, que corresponde à creche, e de 68% para 93% na faixa correspondente à pré-escola. Hoje 8,7 milhões de crianças de 0 a 5 anos estão matriculadas em escolas no Brasil. Para trabalhar com essas crianças na educação infantil, em dez anos, de 2008 a 2018, o número de professores cresceu de 363 mil para 590 mil, um aumento de 62%; comparativamente. O número de professores nos anos iniciais do ensino fundamental teve um aumento de 3,5% no mesmo período, chegando a 763 mil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Ainda que abaixo da meta de 50% definida no Plano Nacional de Educação, o aumento verificado na cobertura da creche é bastante significativo. Isso revela, por um lado, a persistência de uma demanda crescente por educação infantil para crianças cada vez mais jovens e, por outro lado, representa uma nova demanda por pessoal habilitado, por novas construções, por parcerias do setor público com entidades sociais e filantrópicas, por assessorias técnicas, por novos materiais pedagógicos, inclusive brinquedos e livros apropriados para crianças bem pequenas, ou seja, toda uma gama de serviços para atender tanto às instituições privadas como públicas e conveniadas. Paralelamente, aumentou também o número de grupos de pesquisa nas universidades, a quantidade de publicações especializadas, a frequência das matérias jornalísticas e o interesse de organizações da sociedade civil. Dessa forma, a creche e a educação infantil em geral ganharam um espaço importante na agenda pública, na medida em que esse atendimento se expandiu no país.

Ao longo dos anos 2000, o governo federal atuou por meio de apoio a diversas mudanças importantes: em primeiro lugar, ampliando o escopo do financiamento público, com a aprovação do Fundeb, que incluiu a educação infantil, abrangendo também as creches, tanto públicas como conveniadas com o setor público; depois, gradativamente incluindo as creches e pré-escolas nos

diversos programas gerenciados pelo FNDE, que financiam bibliotecas escolares, transporte e alimentação, o Programa Dinheiro Direto na Escola, criando um programa de construção de novas unidades, o Proinfância, e de formação de educadores, o Proinfantil (MORO, 2017). Além disso, foram tomadas iniciativas no sentido de inserir contrapartidas em outro importante programa federal, o Bolsa Família, para incentivar a matrícula de crianças dessas famílias na educação infantil².

Vem contribuindo para essa nova posição que ocupa a educação infantil nas questões em pauta na sociedade, o discurso difundido internacionalmente sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento humano, especialmente nos aspectos cognitivos. A difusão das ideias do economista James Heckmann, ganhador do prêmio Nobel, sobre as vantagens econômicas de se investir nas crianças pequenas, o que representaria, segundo seus estudos, uma economia futura significativa em gastos sociais, tem sido um poderoso argumento a reforçar esse foco nos primeiros anos de vida (NCPI, 2014, p. 7–8).

O DEBATE SOBRE A QUALIDADE DO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A preocupação com a qualidade dos serviços de educação e cuidado voltados para a criança de 0 a 6 anos tem acompanhado a evolução desse atendimento desde anos anteriores à Constituição de 1988. Mesmo sem o amparo legal que conquistaria com a nova legislação adotada de 1988 em diante, a precariedade verificada em muitos programas implantados em décadas anteriores, especialmente nas creches, que naqueles anos atendiam à faixa etária até os 6 anos de idade, motivou grupos de profissionais e movimentos sociais a denunciar e lutar por superar as condições que caracterizavam o atendimento em muitos dos serviços voltados para a população mais pobre.

Diversos levantamentos, diagnósticos e pesquisas constatavam o emprego de pessoal não qualificado, a excessiva quantidade de bebês e crianças pequenas por adulto, os locais insalubres, a falta de materiais, a ausência de preocupação com a programação adotada com as crianças, entre outros problemas. Muitas vezes, as próprias militantes dos movimentos de luta por creche que atuavam nas periferias das grandes cidades, ao se responsabilizarem

² Segundo Rita Coelho, O programa Brasil Carinhoso foi "um investimento pactuado entre três ministérios (Saúde, Educação e Desenvolvimento Social)" que financiou novas matrículas na educação infantil para crianças do Programa Bolsa Família (entrevista em CENPEC, 2018).

pelo funcionamento das creches comunitárias que surgiam nos bairros, tomavam consciência dessa precariedade e dos riscos que representavam para as crianças, e buscavam apoio especializado, inclusive nos órgãos municipais, para organizar melhor esse atendimento (CAMPOS, 1990).

No caso da pré-escola, que sempre esteve vinculada ao setor da educação, essa preocupação tocava mais de perto em polêmicas sobre as orientações do currículo, com o debate sobre a concepção exclusivamente preparatória para o ensino fundamental, e a emergência de novas abordagens sobre o processo de alfabetização. Correspondia a uma maior consciência sobre os graves problemas de atraso e repetência registrados nos primeiros anos da escolaridade obrigatória e a urgência de encontrar caminhos para enfrentá-los.

Mesmo com essas diferenças, tanto na creche quanto na pré-escola, a preocupação com a qualidade do atendimento não levou, como ocorreu no ensino fundamental e médio, à busca de processos de avaliação que monitorassem a evolução dos sistemas escolares a partir de medidas externas sobre o nível de aprendizagem dos alunos, as quais passaram a ser adotadas principalmente a partir da década de noventa.

Eram outras as precariedades denunciadas nas creches, fossem elas coletivas ou familiares, comunitárias ou municipais: questões sobre os cuidados de saúde e alimentação, sobre o acolhimento e a atenção às necessidades afetivas das crianças, conflitos entre educadoras e famílias, prédios inadequados, falta de material pedagógico, entre muitos outros aspectos. Ou seja, o foco sempre esteve mais nas variáveis relativas ao contexto dos serviços existentes do que no nível de aproveitamento e desenvolvimento das crianças.

Rosemberg (2013) refletiu sobre essa especificidade do debate sobre “qualidade”, no campo da educação da criança pequena, em comparação com o debate sobre “avaliação” nas etapas seguintes da educação básica. Segundo ela, “desde as primeiras manifestações públicas contemporâneas em prol das creches – militantes e acadêmicos a partir dos anos 1970, governamentais alguns anos depois –, vêm ocorrendo, em determinados setores do país, uma intensa mobilização pela expansão da oferta e melhoria de sua qualidade com base em avaliações que nem sempre receberam essa denominação” (ROSEMBERG, 2013, p.48). Como bem observou em seu artigo, “o termo diagnóstico foi usado mais amplamente como avaliação de uma determinada situação de oferta” (ROSEMBERG, 2013, p.49) na literatura que tratava das condições de funcionamento de creches e pré-escolas, ao passo que para as etapas seguintes da educação, a discussão sobre “avaliação” inclui tanto o foco nos ganhos de aprendizagem dos alunos, quanto a avaliação das condições de oferta do ensino.

É interessante observar que um documento sobre qualidade na creche foi editado pelo MEC antes mesmo que surgisse a primeira proposta curricular oficial para a educação infantil pós Constituição de 1988: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” foi publicado em 1995 (BRASIL, 1995) e “Referencial curricular para a educação infantil” foi publicado em 1997 (BRASIL, 1998).

Na sequência, observa-se uma reafirmação, em diversos documentos orientadores, da concepção de avaliação na educação infantil restrita ao acompanhamento da criança pela professora, no âmbito da creche ou pré-escola, sem a finalidade de retenção ou promoção, inclusive na passagem para o ensino fundamental, como expressamente disposto no texto da LDB de 1996³. Nessa década, os dados recolhidos pelo INEP e pelo IBGE revelavam um grande contingente de crianças acima de 7 anos retidas nas chamadas “classes de alfabetização”, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, agravando as altas taxas de atraso escolar no país. Foi a mudança no sistema de financiamento da educação, com a adoção do Fundef em 1996, que induziu as redes locais a matricularem as crianças de 7 anos no ensino fundamental e desestimulou essas práticas de retenção, as quais seriam também combatidas por meio da introdução dos ciclos escolares no ensino fundamental (CAMPOS, 2012).

Enquanto isso, a consolidação dos sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem por meio da aplicação externa de testes padronizados aos alunos dos demais níveis de ensino pelo INEP, assim como por diversos sistemas estaduais e até municipais, fez com que o tema da avaliação educacional ganhasse grande legitimidade pública no país.

No entanto, até bem recentemente, a educação infantil tinha permanecido fora do alcance dessas medidas de “prestação de contas” (*accountability*, em inglês), disseminadas internacionalmente, que justificam esses sistemas de avaliação externa de políticas públicas. É possível que isso tenha ocorrido tanto por uma maior importância socialmente atribuída à aprendizagem dos conteúdos tradicionalmente abordados na escola básica a partir dos 6 e 7 anos, quanto por estratégias utilizadas por profissionais e militantes da educação infantil para manter essa etapa “protegida” dos grandes sistemas de avaliação educacional existentes.

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 31, Seção II, Da Educação Infantil, define que nessa etapa “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Essa situação vem se modificando nos últimos anos. Vários fatores podem ser considerados na busca de um melhor entendimento sobre esse processo. De forma tentativa, neste texto serão sugeridas algumas hipóteses sobre as causas dessas mudanças.

Em primeiro lugar, a disponibilização pelo IBGE e pelo INEP de dados mais precisos sobre o atendimento na educação infantil, especialmente na faixa da creche, que até o início dos anos 2000 tinha ficado praticamente excluída das estatísticas oficiais, permitiu que diversas pesquisas revelassem aspectos da cobertura e das condições de oferta desses serviços que trouxeram novos elementos para a avaliação de sua qualidade. Assim, tornou-se evidente as inequidades na oferta da educação infantil, segundo a faixa de renda das famílias, sua pertinência racial e a localização de seu domicílio; as deficiências de pré-escolas e creches puderam ser analisadas com base em dados recolhidos pelo Censo Escolar, com informações sobre pessoal, instalações físicas e organização dos estabelecimentos, permitindo comparações entre regiões e estados, entre redes públicas e privadas, entre zonas rurais e urbanas. Como uma grande lente que se tornava gradativamente mais potente, inclusive por pressão de muitos pesquisadores e estudiosos do tema, o exame dessas informações já apontava para questões que motivavam novas pesquisas e a busca de instrumentos para avaliar esses serviços.

Segundo, o crescimento das redes de educação infantil, tanto públicas como privadas, estimulou a atuação de especialistas e organizações da sociedade civil em projetos de assessoria e formação em serviço do contingente cada mais numeroso de profissionais empregados em estabelecimentos de educação infantil. Muitas vezes ligadas a universidades e instituições de pesquisa, essas intervenções permitiram um maior conhecimento sobre o cotidiano das creches e pré-escolas, evidenciando, de um lado, seus problemas e precariedades, mas de outro permitindo vislumbrar suas potencialidades no cuidado e educação das crianças pequenas em ambientes coletivos. A aproximação com a vivência de bebês e crianças pequenas naquelas unidades com problemas mais sérios de funcionamento e com educadores sem preparo adequado fortaleceu também a preocupação com os riscos ao desenvolvimento infantil, especialmente naquelas instituições localizadas em bairros e locais onde vivem as famílias com piores condições de vida. Na percepção de muitos especialistas, seria necessário contar com outras abordagens e novos instrumentos para avaliar de forma mais objetiva a qualidade de creches e pré-escolas, permitindo identificar e corrigir aquelas situações que apresentam riscos ao desenvolvimento infantil.

Outro fator importante, a divulgação internacional de estudos sobre os efeitos da frequência à educação infantil sobre os resultados de aprendizagem na continuidade da escolaridade das crianças, especialmente pesquisas de larga escala que acompanharam coortes de alunos por longos anos, trouxeram novas evidências sobre quais variáveis – o tipo de frequência, a modalidade de atendimento, a orientação curricular, o grau de formação do pessoal, a relação entre escola e família – estão associadas a resultados mais positivos e, ainda, qual o tipo de ambiente familiar das crianças que contribui para esses resultados, controlando-se o nível social e outras variáveis relativas à população atendida. Evidências de programas de pesquisas como o projeto EPPE (*Effective Pre-school and Primary Education*) no Reino Unido ou as realizadas pela rede de pesquisas apoiada pelo NICHD (*National Institute of Child Health and Human Development*) nos Estados Unidos permitem gerar recomendações relevantes para as políticas que incidem sobre as crianças pequenas, especialmente as educacionais, que demandam investimentos públicos importantes a médio e longo prazo (SYLVA et al., 2010; MELHUIH, 2013).

Melhuish (2013), um dos pesquisadores responsáveis pelo projeto EPPE, resume as “cinco áreas que se mostraram particularmente importantes” em relação a resultados mais significativos para as crianças em fases posteriores à sua frequência na pré-escola, constatados por estudos de caso que fizeram parte desse projeto:

1. qualidade da interação verbal adulto – criança;
2. conhecimento e entendimento do currículo, pela equipe;
3. conhecimento da equipe sobre como as crianças aprendem;
4. habilidades dos adultos para ajudar as crianças a solucionarem conflitos;
5. apoio aos pais para favorecer a aprendizagem em casa (MELHUIH, 2013, p. 137).

Esses são fatores cruciais que deveriam ser priorizados na gestão das redes de educação infantil, nos currículos de formação inicial e continuada de professores, nas práticas de supervisão pedagógica nas unidades, nas relações entre escolas e famílias. Note-se que, no Reino Unido, as crianças são matriculadas na pré-escola a partir dos 3 anos, idade que no Brasil ainda compõe a faixa etária atendida por creches.

Contribuem também, para esse conhecimento, as revisões que examinam conjuntos grandes de investigações em diversos países, procurando encontrar tendências gerais que se confirmam em diferentes contextos, por exemplo, os levantamentos publicados em documentos de agências europeias, como aqueles que constam na série *Starting Strong*, especialmente os volumes II, III e IV (OECD, 2006, 2011 e 2015). De acordo com o comentado em artigo anterior (CAMPOS, 2013), uma revisão extensiva de pesquisas realizada por Paul Leseman (2009, apud CAMPOS, 2013, p.38) traz evidências “que detalham quais características dos programas explicam os diferentes resultados observados no acompanhamento longitudinal dos alunos, em sua vida escolar e fora dela”. Características relativas ao formato dos programas, aos modelos de currículos mais adequados a cada faixa de idade, ao tipo de envolvimento das famílias, assim como dados sobre as diferenças de impacto em grupos de nível de renda distintos contribuem para subsidiar decisões de políticas educacionais com maiores potenciais de impactos positivos no desenvolvimento infantil. Além disso, Leseman (2009), assim como Melhuish (2013), não deixam de mencionar aqueles aspectos sobre os quais as pesquisas oferecem resultados contraditórios e/ou não conclusivos, como no caso dos efeitos da frequência a creches domiciliares e coletivas de crianças com menos de 2 anos de idade, fase na qual a qualidade do atendimento parece ser crucial para determinar o tipo de impacto sobre o desenvolvimento infantil (CAMPOS, 2013).

Em quarto lugar e somando-se ao anterior, o foco interdisciplinar na abordagem da situação da primeira infância, que começa a ganhar força entre nós, atraiu para a questão da educação infantil um interesse crescente de pesquisadores de outras áreas científicas, como a psicologia, a medicina e a economia, as quais não enfrentam as mesmas resistências que o campo da educação apresenta em relação ao emprego de instrumentos padronizados de avaliação externa de creches e pré-escolas ou mesmo de avaliações do desenvolvimento infantil, com testes aplicados às crianças, muitas vezes utilizando abordagens metodológicas experimentais ou quasi-experimentais.

Nesse novo contexto, a área da pesquisa sobre a educação infantil no Brasil tem reagido de diversas formas. Alguns grupos, retomando tendências já adotadas em outras décadas, têm procurado desenvolver novas parcerias com países que contam com maior experiência em processos de intervenção e avaliação em redes de educação infantil, como a Itália, os países nórdicos, o Reino Unido, Portugal, Espanha, a Austrália e os Estados Unidos, entre outros. Muitas experiências que associam processos internos de melhoria da qualidade com adoção de instrumentos padronizados ou adaptados para cada caso, com apoio em equipes externas de pesquisa e assessoria, têm sido

divulgadas em encontros e congressos no Brasil, motivando projetos de intercâmbio e colaboração, assim como novas publicações que ajudam a difundir tais iniciativas.

Por sua vez, no período que transcorreu até 2016 e nos dois anos seguintes, o MEC adotou diversas orientações na área da avaliação da educação infantil. De um lado, continuou a reafirmar a posição sobre a avaliação da criança como sendo de responsabilidade dos educadores no contexto das instituições, com o caráter exclusivo de registro e acompanhamento, sem consequências para promoção ou retenção dos alunos. Por outro lado, foram promovidas iniciativas sobre avaliação de políticas e programas de educação infantil no Brasil, entre as quais destacam-se três linhas de ação: uma primeira que, em colaboração com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiou pesquisa que, pela primeira vez, realizou uma avaliação externa das condições de funcionamento de amostras representativas de creches e pré-escolas públicas, conveniadas e privadas, em seis capitais brasileiras (CAMPOS et al, 2010); a segunda, que apoiou a criação de um instrumento de avaliação institucional participativa para uso de equipes de creches e pré-escolas, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, cujo uso nas redes municipais foi posteriormente objeto de ampla pesquisa realizada em colaboração com a UNDIME; e a terceira iniciativa, que criou um grupo de estudos encarregado de formular uma proposta de política de avaliação da educação infantil no país, a ser adotada pelo INEP, que culminou na Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) (BRASIL, 2016b), a qual deveria ter sido realizada pela primeira vez em 2017, depois em 2019, mas acabou sendo adiada pela administração que assumiu o governo federal nesse ano. O projeto da ANEI prevê a avaliação das condições de oferta da educação infantil, aferindo “a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes” (BRASIL, 2016b, p. 6).

Em anos mais recentes, o crescente protagonismo de organizações da sociedade civil, que atuam na área educacional com apoio em fundos privados e promovendo projetos que contam com financiamentos de agências públicas nacionais e com o suporte de universidades e centros de pesquisa internacionais, vem enfatizando a importância da avaliação na agenda de questões sobre políticas de educação infantil e de atenção à primeira infância, incluindo a avaliação do desenvolvimento infantil, no contexto da família, e/ou em creches e pré-escolas. Seminários, cursos, publicações, notícias na imprensa e na internet têm divulgado essas abordagens. Ao mesmo tempo, no contexto de muitas investigações e projetos de assessoria, diversos instrumentos inter-

nacionais de avaliação de serviços de educação infantil e de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos têm sido adaptados para uso no Brasil por várias equipes de pesquisa.⁴

AS DIVERSAS ABORDAGENS DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPUTAS E CONVERGÊNCIAS

Em trabalho anterior, Campos (2016) havia tentado elencar algumas questões ligadas aos diversos âmbitos em que se desenvolvem as avaliações na educação infantil, sugerindo caminhos para mudanças necessárias e identificando divergências entre posições distintas em alguns casos. A seguir, são retomadas algumas questões abordadas naquele texto.

Avaliação da criança no contexto da instituição de educação infantil

A diretriz que indica que essa avaliação deve se constituir no acompanhamento e nos registros que a professora faz sobre o desenvolvimento das crianças ao longo do ano está expressa em uma página das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009a) e em poucas linhas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a). Essas orientações contam com um relativo consenso entre especialistas, mas sendo bastante sintéticas, não parecem ter sido suficientes para subsidiar os sistemas e as instituições nas práticas constatadas por algumas pesquisas.

Levantamento realizado por Ribeiro (2016), com dados sobre 125 municípios de 22 estados, analisou 23 instrumentos de avaliação de crianças em uso nas regiões Sudeste e Nordeste. Uma das informações trazidas pela pesquisa é reveladora: “grande parte dos mais de 200 gestores públicos participantes do estudo reconhece que possui pouco ou nenhum repertório e referência sobre avaliação em educação infantil e pede auxílio com maiores informações advindas do governo federal” (RIBEIRO, 2016, p. 232). O exame dos 23 instrumentos localizados pela pesquisa, a maioria deles utilizados pelas professoras, sugere tendências interessantes: os tópicos abordados parecem estar apoiados em conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e não nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e de

⁴ Uma entidade que vem assumindo crescente protagonismo nesse campo é a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, de São Paulo. A autora deste texto faz parte do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, um grupo colaborativo multidisciplinar de pesquisadores, apoiado pela FMCSV e outras organizações.

caráter mandatório, publicadas anos depois. Além disso, a pesquisa localizou alguns documentos que mencionavam a promoção das crianças para o nível seguinte da educação infantil, o que é vedado pela LDB e por pareceres do Conselho Nacional de Educação. Outro levantamento, realizado por Pimenta (2017) sobre 42 municípios paulistas, encontrou uma preponderância de desenhos avaliativos com foco na aprendizagem das crianças, com ênfase nas habilidades de leitura, muitas vezes com uso de fichas elaboradas pelo órgão central, confirmando muitas tendências apontadas por Ribeiro (2016).

Souza e Pimenta (2018, p.1295), em artigo que apresenta uma revisão de estudos sobre o tema, concluem “serem ainda incipientes as iniciativas implementadas por municípios, na medida em que estas tendem a se restringir à aprendizagem das crianças, elegendo este indicador como expressão da qualidade da educação infantil”. Elas argumentam que outros aspectos importantes, relativos à avaliação do contexto da oferta do atendimento, que incluía aspectos relativos à gestão municipal da educação infantil, teriam de ser contemplados.

Como já indicado em texto anterior (CAMPOS, 2016), esses resultados sugerem que a maioria das creches e pré-escolas não sabe traduzir as orientações mais gerais de forma a: avaliar as crianças individualmente ao longo do ano; utilizar os registros para subsidiar o trabalho pedagógico; comunicar adequadamente e mais frequentemente aos pais os resultados de seus filhos; permitir que as crianças participem desse processo.

Um levantamento realizado pela OCDE mostra que, na maioria dos países estudados, as práticas de acompanhamento do desenvolvimento infantil são definidas localmente e não reguladas nacionalmente. Elas diferem muito entre si, sendo que diversos instrumentos são utilizados, desde aqueles elaborados no local até os adaptados de instrumentos internacionais padronizados. Avaliações das crianças baseadas em observações e registros descritivos são as mais comuns. Elas são realizadas por profissionais da unidade, algumas vezes complementadas por gestores e pessoas externas e, em alguns casos, prevendo consulta aos pais (OECD, 2015).

Em Portugal, foi adaptado um sistema de avaliação desenvolvido no Reino Unido por Bertram e Pascal (2004; 2006), para crianças de 3 a 5 anos e para a faixa etária de até 3 anos, respectivamente o EEL (*Effective Early Learning*) e o BEEL (*Baby Effective Early Learning*). O sistema inclui diversos instrumentos, permitindo uma utilização flexível, adaptada à realidade de cada rede ou serviço. O sistema Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, apresentado por Oliveira–Formosinho et al. (2016, p.14) também permite uma diversidade de usos, integral e parcelados, e foi planejado “para ser contextualizado em diferentes

realidades e situações”. Para testar o sistema, foram realizados quinze estudos de caso naquele país. Folque (2012) descreve as diversas abordagens da avaliação de qualidade que esse sistema abrange: fornece roteiros de entrevistas para profissionais das unidades, para as crianças e para seus familiares, sugerindo um modelo de investigação/ação, com participação da equipe e de um observador externo; inclui duas escalas de observação, desenvolvidas originalmente por Laevers, a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto (PORTUGAL; LAEVERS, 2010).

Trata-se de um sistema, portanto, que associa a avaliação das condições de oferta e a observação de situações do dia a dia que focalizam interações entre o adulto e as crianças, que são importantes indicadores da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. São três as categorias do comportamento do professor cobertas pela segunda escala: sensibilidade, estimulação e autonomia⁵. O sistema inclui ainda uma ficha de observação, a Ficha de Oportunidades Educativas, que orienta a observação das crianças, permitindo uma avaliação de suas experiências no ambiente da instituição. Os estudos de caso demonstram que o sistema pode ser utilizado em diferentes contextos e contribuir para um processo de melhoria da qualidade adaptado às necessidades e possibilidades de cada realidade (FOLQUE, 2012).

Como mostram Pascal e Bertram (2016, p. 82),

existe uma gama ampla de métodos de avaliação de unidades e de crianças que são apropriados em abordagens pedagógicas participativas. Nenhum método isoladamente pode oferecer toda a evidência, nem acomodar a participação de todos os grupos interessados, e por isso um repertório de métodos é necessário para permitir interrogações e julgamentos coletivos de contextos pedagógicos, processos e resultados.

Em seguida, os autores relacionam diversos métodos, instrumentos e recursos que podem ser utilizados em processos de avaliação participativos de avaliação de contextos pedagógicos, processos pedagógicos, resultados pedagógicos e avaliação de unidades.

Esses exemplos demonstram que é possível combinar a avaliação da unidade com a avaliação da qualidade das interações entre educadores e crianças, que a maioria das pesquisas aponta como sendo cruciais para favorecer o desenvolvimento infantil nessa etapa. Como mostra Yoshikawa et. al. (2013), cada vez mais acumulam-se evidências de que interações adulto-criança que estimulam pensamentos mais complexos que levam a novas aprendizagens e

⁵ Para a fundamentação teórica em que se apoiam esses instrumentos, ver Laevers (2014).

ao mesmo tempo são calorosas e encorajam respostas das crianças são os principais fatores que permitem obter efeitos positivos no desenvolvimento infantil. Segundo esses autores, aspectos do atendimento que dizem respeito às condições de oferta, como infraestrutura, tamanho das turmas e qualificação do professor ajudam a tornar essas interações possíveis, mas não garantem por si só que elas de fato ocorram.

Experiências como as citadas, entre muitas outras disponíveis na literatura internacional, sugerem como as equipes das secretarias municipais e das unidades de educação infantil podem ser subsidiadas com orientações e materiais, para que possam traduzir as diretrizes mais gerais adotadas nos documentos oficiais, em práticas já testadas em diversos contextos e que podem ser adaptadas a cada situação.

Auto-avaliação institucional participativa na educação infantil

Modalidades de avaliação de condições de oferta que valorizam práticas participativas que envolvem não somente as equipes das unidades, mas também os pais das crianças e pessoas da comunidade, foram divulgadas no Brasil, principalmente com a publicação da série de documentos conhecidos como Indique's: inicialmente destinada ao ensino fundamental e publicada pela organização da sociedade civil Ação Educativa. Na continuidade, uma parceria com o MEC levou à publicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 2009 (BRASIL, 2009b). O documento propõe um trabalho coletivo de auto-avaliação, cobrindo sete dimensões de qualidade, descritas na forma de indicadores, cada um contendo perguntas que devem ser respondidas durante uma dinâmica de grupo prevista para durar um dia, e que deve resultar na elaboração de um plano de ação para cada unidade.

Essa publicação foi amplamente divulgada no país, como mostra uma pesquisa realizada com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que enviou questionários a todos os municípios brasileiros, obtendo um índice de respostas de 44%. Os resultados mostraram que o documento estava sendo utilizado em metade desses municípios, em auto-avaliações, mas também como material de apoio para supervisão das unidades, formação de educadores e avaliação externa das instituições (BRASIL, s./d.).

Diversas experiências têm sido desenvolvidas no país a partir dessa proposta, seja com uso do documento do MEC, seja com versões adaptadas a partir dele. Uma em especial é importante para esta discussão, pois traz subsídios para estimar os potenciais, mas também as limitações dessa abordagem. Foi

desenvolvida na rede municipal de São Paulo, no período de 2013 a 2016, incluindo a elaboração, testagem e publicação de um documento próprio, e está descrita e comentada em dois relatórios (CAMPOS; RIBEIRO, 2016 e 2017). Este processo teve continuidade em São Paulo até a data de preparação deste artigo.

As conclusões apontam progressos verificados na formação continuada dos profissionais, no diálogo entre educadores e familiares das crianças, no fortalecimento de práticas de gestão democrática, no aperfeiçoamento do projeto pedagógico das unidades e na colaboração entre as equipes regionais e das creches e pré-escolas sob sua supervisão. No entanto, reconhecem que esses progressos não ocorreram da mesma forma em todas as unidades, tendo sido identificada uma tendência já registrada em outras experiências: as unidades com equipes mais maduras e bem preparadas tendem a ser mais rigorosas em suas avaliações, ao contrário de outras, com maiores dificuldades de desenvolver o processo de auto-avaliação, que paradoxalmente tendem a não reconhecer que existem problemas de qualidade em sua unidade. Dada a dimensão da rede paulistana de educação infantil – mais de 2.500 unidades na época da pesquisa, entre pré-escolas, creches diretas e conveniadas com entidades – não foi possível, como em outras experiências, contar com uma pessoa externa à unidade que atuasse como “mediador” ou “facilitador”, trazendo um olhar mais crítico ao processo de autoavaliação (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

A natureza dessa abordagem não permite que seus resultados sejam utilizados para comparações entre unidades ou para constatar melhorias de qualidade ao longo do tempo, ao contrário de metodologias que se apoiam em avaliações externas, com uso de instrumentos padronizados e aplicados por pessoas treinadas. Por outro lado, a metodologia proposta abre um leque grande de possibilidades a serem exploradas na gestão pedagógica das unidades, na formação em serviço do pessoal, na supervisão realizada pelas equipes da secretaria, no planejamento da expansão da rede, e pode oferecer importantes oportunidades para a pesquisa.

Na Itália, uma experiência relatada por Antonio Gariboldi e Marina Maselli, desenvolvida na região da Emilia Romagna, entre os anos de 2012 e 2015, mostra como nas condições mais favoráveis de redes de menor escala e no contexto de uma região famosa internacionalmente por suas experiências na educação infantil, é possível associar em um sistema de avaliação construído de forma negociada, duas funções: “uma de caráter certificativo da qualidade estrutural de elementos de serviço, isto é, aqueles elementos que representam condições e garantias para a qualidade dos processos educacionais; e

outra, formativa dos processos ativados em contextos educacionais para a primeira infância” (GARIBOLDI; MASELLI, 2018). No caso da certificação, os autores explicam que esta exigência tornou-se necessária em função das políticas de terceirização de serviços públicos, que compõem um “sistema plural com recursos e abordagens diversificados” (GARIBOLDI; MASELLI, 2018, p. 2-3).

Outras iniciativas em regiões próximas do norte da Itália, cujas equipes trabalham em parceria com colegas de universidades brasileiras, lideradas por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, adotam abordagens semelhantes, associando o suporte de pesquisadores de universidades ao trabalho das redes de atendimento à primeira infância, promovendo processos participativos de melhoria de qualidade que incluem o emprego de instrumentos de avaliação de contexto construídos e/ou adaptados a partir de escalas já existentes (BONDIOLI, 2018). Entre outras características, as experiências desenvolvidas por pesquisadoras da Universidade de Pavia utilizam também apoio externo ao trabalho avaliativo realizado nas unidades, “com funções de mediação” (MORO; SOUZA, 2014; SAVIO, 2018). Um projeto de colaboração com grupos de pesquisa no Brasil procurou testar abordagens semelhantes em uma amostra de instituições, identificando os principais potenciais e dificuldades que esse tipo de proposta encontra em nossa realidade (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015).

Avaliação externa de instituições de educação infantil

A pesquisa Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa, promovida pelo MEC com financiamento e apoio do BID, foi realizada por equipe sediada na Fundação Carlos Chagas, com participação de seis equipes de pesquisadores de universidades federais situadas nas seis capitais de cinco regiões do país que foram cobertas pela amostra (CAMPOS et al., 2011). Pela primeira vez, de forma mais abrangente, foi realizada uma avaliação externa de amostras representativas de estabelecimentos públicos, conveniados e privados que atendiam crianças de 0 a 6 anos no Brasil, com o uso de dois instrumentos padronizados de avaliação que são amplamente utilizados em todo o mundo há muitos anos: as escalas ECERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003) e ITERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998). Na média, as instituições avaliadas apresentaram pontuações insuficientes, sendo que em alguns aspectos elas foram muito baixas. As entrevistas realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de unidades, mostraram que a maioria deles não seria capaz de atuar sobre os pontos críticos revelados pela pesquisa sem apoio externo (CAMPOS, 2013).

Em muitos países, tem sido desenvolvidos sistemas de credenciamento e monitoramento da qualidade de serviços de educação e cuidado para crianças pequenas. A Austrália é um caso que vem despertando muito interesse internacionalmente, por ter adotado um sistema abrangente, proposto centralmente, mas executado pelos governos locais, que inclui autorização de funcionamento e acompanhamento de processos de melhoria de qualidade junto aos diversos tipos de atendimento que ali coexistem, desde aqueles sediados nos domicílios, até creches e pré-escolas públicas e privadas com e sem fins lucrativos. Como explica Tayler (2014), que participou da elaboração do sistema, a educação infantil em seu país comporta um leque amplo de diversos tipos de serviços. Mesmo aquelas instituições privadas com fins lucrativos podem receber indiretamente benefícios governamentais, via subsídios às famílias. Procurou-se, assim, implantar um sistema em que todos os serviços e programas tem sua qualidade avaliada e monitorada, estando previstas obrigações legais e consequências nos casos de não haver cooperação das unidades. O processo desenvolvido, segundo Tayler (2014), inclui um trabalho colaborativo com as equipes, mas o resultado da avaliação é de responsabilidade de avaliadores externos treinados. As unidades podem apelar e solicitar revisão de suas pontuações que, por lei, podem ser divulgadas. A autora informa que, em 2014, 35% dos serviços atendiam aos requisitos nacionais, e 26% os superavam. A área identificada como aquela que apresenta a maior dificuldade para os serviços é a que se refere ao programa e à prática educacional.

Nos Estados Unidos, a organização não governamental *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)* oferece um sistema de credenciamento que pode ser contratado por unidades ou sistemas locais. É um sistema que inclui o emprego de vários instrumentos e permite que os serviços adotem programas internos de melhorias dos aspectos que apresentam problemas por ocasião das primeiras avaliações e requeiram revisões desses resultados após mudanças introduzidas em suas condições de funcionamento e em suas práticas.

Esses exemplos são importantes para sugerir formas de avaliação que podem ser adotadas pelas administrações municipais no Brasil para monitorar a qualidade das creches geridas por entidades privadas sem fins lucrativos que estabelecem convênios com o poder público. De fato, esta é uma modalidade de oferta de serviços de creche muito disseminada no país e que nem sempre conta com condições básicas de funcionamento, situação que se agrava quando cresce a pressão da demanda e as prefeituras passam a improvisar formas de expandir rapidamente as matrículas.

Avaliação individual de crianças em contextos de pesquisa

A divulgação de algumas pesquisas realizadas no Brasil que utilizaram instrumentos de medida do desenvolvimento infantil como indicadores da qualidade de instituições que atendem à pequena infância provocaram grande polêmica nos meios educacionais. Parte das críticas focalizava o instrumento utilizado por um desses projetos, julgado inadequado para esse uso (o ASQ-3 – *Agas and Stages Questionnaire*⁶). *Mas grande parte da rejeição se dirige à avaliação em si, como se houvesse um impedimento ético, além de uma inadequação metodológica geral no uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento de crianças pequenas em pesquisas.*

Questões éticas relativas às pesquisas com crianças pequenas são relevantes e requerem especial atenção de todo pesquisador. Elas se encontram especificadas em diversos protocolos, nacionais e internacionais. Esses cuidados sempre podem ser melhor explicados e divulgados com o objetivo de proteger as crianças e suas famílias de abordagens que as prejudiquem. Exemplos de protocolos de ética que devem ser observados em pesquisas com crianças em contextos de creche e pré-escola podem ser encontrados em documentos da *National Association for the Education of Young Children* e em proposta elaborada por pesquisadores filiados à *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) (FORMOSINHO et al., 2016).

Porém, hoje é importante argumentar em favor da necessidade de se contar com dados mais precisos sobre os efeitos de diversos fatores que afetam o desenvolvimento infantil nas condições específicas do contexto brasileiro, tanto no ambiente da família, como no ambiente das creches e escolas, e em outros espaços, como em abrigos e hospitais. Assim como no Reino Unido foram identificados, entre os modelos de serviços que atendem às crianças pequenas, aqueles que produziram os melhores resultados na continuidade de sua escolaridade, seria muito importante identificar, dentre as diversas formas de atendimento existentes no Brasil, quais apresentam as melhores possibilidades de serem aperfeiçoadas e expandidas com o objetivo de trazer os maiores benefícios para a população infantil no presente e no futuro. Mais ainda, neste momento em que se procura rever os currículos dos cursos de formação de professores, seria muito oportuno contar com resultados de pesquisa que subsidiassem os futuros educadores quanto àquelas práticas

⁶ O ASQ-3 é um instrumento de triagem de distúrbios de desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos de idade (MORO; SOUZA, 2014.). Esse instrumento foi utilizado em uma pesquisa realizada na rede de creches do Rio de Janeiro (BARROS et al., 2011).

pedagógicas que mais favorecem o desenvolvimento infantil nas condições que caracterizam a realidade das famílias e das creches e pré-escolas no país.

Não necessariamente a realização de pesquisas que se utilizam de medidas do desenvolvimento infantil levam à adoção de sistemas abrangentes de avaliação externa nos moldes daqueles adotados nas etapas seguintes da educação. Uma coletânea que reúne estudos com dados atualizados sobre políticas de atendimento para crianças de 0 a 3 anos, em doze países de diversos continentes, não encontrou nenhuma modalidade de avaliação de alunos generalizada, com uso de grandes amostras ou de tipo censitário. O que foi constatado é que, em muitos países, existe um uso mais disseminado de instrumentos padronizados para uso dos educadores nas unidades (BHERING; ABUCHAIM, no prelo).

À GUIA DE CONCLUSÃO

O panorama descrito sobre as diversas abordagens existentes no campo da avaliação de programas e de avaliação de crianças em ambientes de creches e pré-escolas mostra diversas perspectivas que se cruzam e se contradizem, mas muitas vezes revelam aspectos complementares e abrem possibilidades interessantes para promover melhorias de qualidade na educação infantil no Brasil.

Muitas iniciativas poderiam ser adotadas de forma a adotar alguns sistemas e instrumentos já testados em outras realidades e que apresentam condições para serem adaptados ou para sugerir caminhos próprios que levem a melhorias da qualidade das instituições de educação infantil, onde mais de 8 milhões de crianças pequenas brasileiras passam parte de sua infância.

Desenhos de pesquisa que combinam a avaliação externa da qualidade de instituições de educação infantil, utilizando instrumentos padronizados, com observação e avaliação do desenvolvimento das crianças ali atendidas, preferentemente com o acompanhamento de sua evolução na continuidade de sua escolaridade, podem gerar avanços no conhecimento desses processos no contexto brasileiro. Isso posto, apenas a evidência de que a frequência à educação infantil está associada a melhores resultados no futuro não é suficiente para orientar aspectos importantes das políticas educacionais que demandam mudanças no país.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo P. et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Brasília, v.41, n. 2, ago. 2011, p. 2013 – 232.

BERTRAM, A. D.; PASCAL, C. **Effective Early Learning (EEL)**: A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds. Birmingham: Amber Publishing, 2004.

BERTRAM, A. D.; PASCAL, C. **Baby Effective Early Learning (BEEL)**: A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Birth to Three Year Olds. Birmingham: Amber Publishing, 2006

BHERING, Eliana et al. **Educação infantil**: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos. (no prelo).

BONDIOLI, Anna M. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)**. Brasília: MEC/INEP, 2016b. Disponível em: anei@inep.gov.br. Acesso em: março 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, s./d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 08 mai. 2016.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei no. 13.257 de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 out. 2018.

CAMPOS, Maria M. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In: **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências**. Fortaleza: SESC, 2016, p. 33–45.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 22 – 43.

_____. Políticas educativas e avaliação para as primeiras idades no Brasil. In: Cardona, M. J.; Guimarães, Célia M. (coord.). **Avaliação na educação de infância**. Viseu, Portugal: Psicosoma, 2012, p. 61–76.

_____. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 71, n. 169, set./dez. 1990, p. 212 – 231.

CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011, p. 20 – 54.

CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. (Textos FCC: relatórios técnicos, v. 48).

_____. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo – II**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC: relatórios técnicos, v. 51).

CENPEC. (org.) **Razões e desafios do gestor da Educação**. Dez entrevistas sobre a prática da gestão educacional. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2018.

FOLQUE, Maria A. Desenvolver a qualidade em parcerias (DQP) – Um referencial com potencialidades múltiplas. **Cadernos de Educação de Infância**, n 95, 2012, p. 14–19. Disponível em: <space.uevora.pt>. Acesso em: dia. nov. 2019.

FORMOSINHO, Júlia et al. Ethical principles for holistic pedagogic evaluation. In: Formosinho, Júlia; Pascal, Christine. **Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood**. Londres: EECERA/Routledge, 2016, p. 131-141.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n 2, mai./ago. 2018. <http://scielo.br> Acesso em 24/09/2019.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M; CRYER, Debby. **The early childhood environment rating scale: revised edition (ECERS – R)**. Nova York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. **Infant-Toddler environment rating scale: revised edition (ITERS - R)**. Nova York: Teachers College Press, 2006.

LAEVERS, Ferre. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.25, n. 58, mai./ago. 2014, p. 152 – 185.

LESEMAN, Paul P. M. L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants. Synthèse de la recherche. In: EACEA. **L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles**. Bruxelas: EACEA – Eurydice, Commission Européenne, 2009, p. 17–49.

MELHUIH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 124 – 149.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol. 3, n. 1, jan./abr. 2017, p. 44 – 56.

MORO, Catarina; SOUZA, Sandra Z. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.25, n. 58, mai./ago. 2014, p. 100 – 125.

NCPI. Núcleo Ciência pela Infância. Comitê Científico. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. São Paulo: NCPI, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In: Ministério da Educação. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias**. Portugal: Ministério

da Educação, s./d., p. 9–14. Disponível em: dge.mec.pt. Acesso em: dia? Nov. 2019.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2015.

_____. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2011.

_____. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong II: Early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2006.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Participatory methods for assessment and evaluation. In: Formosinho, Júlia; Pascal, Christine. (ed.) **Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood**. Londres: EECERA/Routledge, 2016, p. 74 – 92.

PIMENTA, Claudia O. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?**. 2017 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2017.

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. **Avaliação em Educação Pré-escolar**. Sistema de acompanhamento de crianças. Porto: Porto Editora, 2010.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, , mai./ago. 2018, p. 218 – 245.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 44 – 75.

SAVIO, Donatella. “Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018. (Dossiê: Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil)

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. (orgs.) **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Sandra Z.; PIMENTA, Claudia O. Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018, p. 1277–1300.

SYLVA, Kathy et al. **Early Childhood Matters**. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Londres: Routledge, 2010.

TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.25, n. 58, mai./ago. 2014, p. 126 – 150.

TODOS pela Educação. **Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.

YOSHIKAWA, Hirokazu et al. **Investing in our future**: the evidence base on preschool education. Society for Research in Child Development/Foundation for children development, Out. 2013.

Recebido em: 10 de dezembro de 2019

Aceito em: 19 de junho de 2020

Publicado em: 30 de junho de 2020