

AGENDA BRASILEIRA

PRIMEIRA INFÂNCIA

Ano 3, n. 4, 2022



SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA... OU POR QUE QUALIDADE IMPORTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Valeska Amaral Gomes

Consultora legislativa da Câmara dos Deputados na área XV (educação, cultura e desporto). Mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em planejamento educacional pelo International Institute for Educational Planning (IIEP/Unesco). Especialista em políticas públicas e governo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

1 Introdução

No debate nacional, o tema qualidade da educação infantil (EI) surge no arraste das discussões mais amplas que envolvem o desempenho dos sistemas de ensino. Entretanto, do ponto de vista pedagógico e filosófico, ele está profundamente intrinsecado com a concepção de criança, com a especificidade da pedagogia dessa primeira etapa da vida escolar e com o desenvolvimento na infância.

Há um trajeto histórico-legal percorrido até a visão construída socialmente, e hoje predominante, da criança como indivíduo singular e cidadão de direitos, bem como dos contornos da educação infantil a que ela deve ter acesso. Em uma perspectiva mais recente e um arco jurídico que extrapola o campo educacional, esse processo tem início com o princípio constitucional da prioridade absoluta, grafado no art. 227 da Constituição de 1988, e culmina com a sanção do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), cujo cerne é o desenvolvimento integral da criança nos seis primeiros anos de vida.

No campo acadêmico, surgiram evidências de que a promoção de cuidados especiais nos primeiros anos de vida se constitui em investimento social de alto retorno. Essas ideias foram disseminadas internacionalmente pelo economista James Heckman, a partir dos anos 2000. A agenda ganhou proeminência com relatos científicos sobre a importância de uma infância protegida e com experiências adequadas para adquirir os elementos essenciais às funções executivas de alto nível na arquitetura cerebral, com impactos reverberando sobre o combate à pobreza e à desigualdade social.

A defesa para a expansão do acesso à educação infantil, que já se baseou na centralidade da expectativa de aprendizagem ao longo da escolarização futura, foi gradativamente substituída pelo direito pleno da criança, desde a mais tenra idade, à educação. E a demanda pela garantia desse direito vem sendo fortalecida pelo valor que as evidências científicas passaram a atribuir às experiências vividas na infância para os indicadores de seu bem-estar presente e na vida adulta futura.

As relações travadas no espaço de convívio da criança na família, na comunidade e, claro, na escola ganharam grande relevância ao se mostrarem decisivas para o seu desenvolvimento integral. Na educação infantil, fortaleceu-se a indissociabilidade das funções do cuidar e do educar, considerando um amplo conjunto de necessidades próprias da criança: alimentação, saúde, higiene, proteção e acesso ao conhecimento sistematizado.

Em síntese, há consenso acadêmico e político sobre a importância da educação infantil, com impactos positivos sobre diferentes dimensões do desenvolvimento humano, sobretudo para as crianças oriundas de famílias com baixo nível socioeconômico. Em relação à frequência à pré-escola, estão documentados ganhos no desenvolvimento cognitivo no curto prazo e na aprendizagem no médio prazo. Os ganhos refletem-se nos indicadores de escolaridade e renda no longo prazo, estabelecendo melhores condições futuras para o exercício da cidadania.

Porém, “os impactos positivos duradouros da educação infantil estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida”. No caso das creches, salienta-se que, “para crianças de até 2 anos ou 2 anos e meio, a qualidade representa um fator determinante, ou seja, creches de boa qualidade podem representar benefícios para o desenvolvimento infantil, mas creches de baixa qualidade podem gerar prejuízos no desenvolvimento das crianças” (COMITÊ, 2014, p. 10).

Alguns autores vêm endossando a correlação entre a alta qualidade da oferta de serviços e os impactos positivos da creche e da pré-escola sobre o desenvolvimento da criança (GRAY-LOBE et al., 2021; BARROS et al., 2011).

Este texto não tem a pretensão de cobrir o amplo espectro de ideias e propostas que articula a concepção atual de criança com qualidade dos serviços públicos que tem a primeira infância como beneficiária, particularmente os de caráter educacional. O objetivo restringe-se a captar a dimensão “qualidade da educação infantil”, sob o quadro normativo atual, e seus respectivos desdobramentos em termos de avaliação e condições de oferta.

De forma preliminar, é preciso destacar que, na literatura, qualidade em educação é quase sempre entendida como um conceito polissêmico, multidimensional e relativo. Isto porque está baseado em valores, imerso em um processo contínuo de construção, porquanto submetido a permanentes revisões e infindáveis debates teóricos.

É evidente, assim, o “caráter histórico da qualidade da educação, na medida em que os conceitos, as concepções e as representações da temática alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dadas as novas demandas e exigências sociais” (DOURADO, 2007, p. 25).

O artigo está organizado em cinco partes, além da introdução e conclusão. De partida, para acompanhar o debate atual é relevante entender os contornos legais e normativos da dimensão “qualidade na educação infantil”. Em seguida, pela atualidade das discussões e pela oportunidade que se apresenta ao Parlamento de cumprir

sua função fiscalizadora, serão abordados: i) aspectos relacionados à implementação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei); ii) razões que sustentam a importância de monitorar as condições de infraestrutura física e de recursos pedagógicos e iii) o papel da formação docente e das práticas pedagógicas na qualidade da EI. Por fim, há comentários sobre a agenda legislativa, ou mais precisamente sobre as proposições legislativas que se debruçam, de forma mais estrutural, sobre a agenda aqui tratada.

2 Qualidade e educação infantil: desdobramentos legais e normativos

A legislação produzida na última década e meia foi importante para fazer o Brasil avançar no cumprimento ao direito à educação na primeira infância, sobretudo no que tange à dimensão do acesso. Estabelecido na Constituição Federal (CF) e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), a dimensão quantitativa, representada pela ampliação da cobertura do grupo populacional de 0 a 6 anos, ganhou um empuxo substancial com as seguintes inovações no campo jurídico:

- i. a matrícula obrigatória da população de 6 anos, com a expansão do ensino fundamental para 9 anos (Leis nºs 11.114/2005 e 11.274/2006);
- ii. a inclusão das creches no principal mecanismo de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Emenda Constitucional nº 53/2006);
- iii. a extensão da educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (Emenda Constitucional nº 59/2009);
- iv. o estabelecimento de meta de expansão do atendimento em creches e de universalização da pré-escola no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014).¹

1 O PNE 2000-2010 (Lei nº 10.172/2001) contava igualmente com uma meta relacionada à educação infantil, não obstante o período de vigência da lei atual foi marcada, a nosso ver, por uma atuação mais

Parte dessa legislação também aponta para a necessidade de cuidar de outras dimensões da oferta de educação infantil, principalmente os planos de educação. Há avanços na cobertura, ainda que sem o cumprimento das metas estabelecidas, conforme apontam os relatórios de monitoramento do PNE elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mas permanecem grandes desafios relacionados à garantia de qualidade e equidade (GOMES, 2017).

A qualidade na educação infantil tem contornos bastante complexos. Há relação de complementaridade entre a dimensão educativa, os aspectos essenciais de cuidado (nutrição, saúde, segurança, higiene) e a preocupação com o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, socialização, interação afetiva com professores, cooperação família-escola, etc.).

A garantia de **padrão de qualidade** está fixada entre os princípios do ensino, conforme o art. 206, inciso VII, da CF. Tem o mesmo *status* de relevância constitucional dado à gratuidade da educação pública, à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Os contornos do que vem a ser esse padrão de qualidade e quem deve se responsabilizar por sua concretização ainda vêm sendo construídos.

Em 1996, a EC nº 14 deu a atual redação do § 1º do art. 211 da CF, que trata do regime de colaboração entre os entes federados em matéria educacional. Nesse dispositivo, lê-se que à União cabe exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Em 2020, a EC nº 108 introduziu várias mudanças na Carta, entre elas: i) acrescentou o § 7º ao art. 211 para determinar que o **padrão mínimo de qualidade** considerará as condições adequadas de oferta e **terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ)**, pactuados em regime de colaboração, e ii) incorporou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação no corpo permanente, determinando no art. 212-A, inciso X, alínea a, que a distribuição proporcional dos recursos deverá observar as **especificidades de etapas, modalidades, jornada e tipos de estabelecimentos bem como os insumos necessários para a garantia de sua qualidade**.

intensa de fiscalização do Ministério Público, bem como por ações de indução lideradas por tribunais de contas e de controle social pelas organizações da sociedade civil.

A LDB também dispõe sobre padrão de qualidade como princípio a ser garantido (art. 3º) e como dever do Estado (art. 4º, IX), devendo a educação escolar pública seguir padrões mínimos de qualidade de ensino, **definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.**

Por sua vez, a Lei do PNE traz a melhoria da qualidade da educação e a expansão da oferta, com padrão de qualidade e equidade, como princípios (art. 2º) a serem obedecidos no planejamento decenal. Aspectos relacionados ao tema do padrão mínimo de qualidade estão inseridos na Meta nº 20, também conectados à definição de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e à implementação do CAQ.

O PNE traz menções explícitas vinculando qualidade e educação infantil nas estratégias 1.1 e 1.6. Na primeira, enfatiza a necessidade de definir, em regime de colaboração, **metas de expansão das redes públicas conforme padrão nacional de qualidade.** Na segunda, estabelece o prazo de dois anos para a implantação de uma avaliação da educação infantil, **desenhada com base em parâmetros nacionais de qualidade, com o objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.**²

A Meta nº 7 do PNE, cujo escopo está mais diretamente vinculado à questão da qualidade, abrange a educação infantil em grande parte de suas estratégias. Há menções explícitas à educação infantil em dois dispositivos: ao dispor sobre o desenvolvimento e divulgação de tecnologias educacionais, na estratégia 7.12, e ao tratar da oferta de educação bilíngue, na estratégia 7.26.

Convergente com as normas supracitadas, o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI, Lei nº 13.257/2016), no seu art. 16, determina que a expansão da educação infantil deve assegurar a qualidade da oferta, **com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com profissionais qualificados nos termos da LDB e com currículo e materiais adequados à proposta pedagógica.**

Note-se que tanto o PNE quanto o MLPI, leis sancionadas mais recentemente, procuram avançar nos contornos do que deve ser objeto da atenção e da avaliação

2 O PNE que vigou entre 2001 e 2010, instituído por meio da Lei nº 10.172/2001, na seção dedicada à educação infantil, já previa a Meta nº 19: estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

do poder público quando se trata de qualidade da educação infantil, excluindo dimensões relacionadas à avaliação de rendimento ou à definição de metas/níveis de aprendizagem adequados.

No mais, as leis federais preocupam-se em estabelecer diretrizes gerais sobre o tema qualidade, relacionando-o à definição de parâmetros mínimos e articulando-o com a ideia de insumos indispensáveis. Obviamente, aspectos mais específicos são tratados em documentos orientadores produzidos pelo MEC ou definidos localmente pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, destacamos abaixo alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação que buscaram estabelecer referenciais sobre a caracterização de uma oferta de qualidade na educação infantil:

- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação, 2005;
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006;
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006, cujo texto foi atualizado em 2018;
- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil, 2009;
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI), 2009.³

Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são os principais referenciais estabelecidos pelo MEC para orientar os sistemas educacionais e as instituições que ofertam a primeira etapa da educação básica. Funcionam em

3 A proposta do IQEI é de uma autoavaliação institucional envolvendo a equipe escolar, pais, comunidade externa e conselhos, avaliando sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas por meio da Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação. Há entre esses dois documentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, um fio comum que alinhava a concepção de infância, de educação infantil e de proposta pedagógica que atenda aos dois eixos estruturais do currículo: interagir e brincar.

Os parâmetros reúnem princípios e práticas em oito áreas focais, que devem ser critérios de ação e atenção para a oferta de uma educação infantil de qualidade:

- Área focal 1: gestão dos sistemas e redes de ensino.
- Área focal 2: formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil.
- Área focal 3: gestão das instituições de educação infantil.
- Área focal 4: currículo, interações e práticas pedagógicas.
- Área focal 5: interação com a família e a comunidade.
- Área focal 6: intersetorialidade.
- Área focal 7: espaços, materiais e mobiliários.
- Área focal 8: infraestrutura.

Fonte: Brasil, 2018, p. 13-14.

A definição de critérios e de padrões de referência nacional é condição para que os resultados das avaliações que venham a ser implementadas na educação infantil sejam convertidos em informação útil para subsidiar ações de aprimoramento de políticas públicas nacionais e locais, bem como ações e propostas no âmbito dos estabelecimentos educacionais.

Ganhou força, nas últimas décadas, a visão de qualidade em uma acepção ampliada, que articula o acesso ao direito à função equalizadora da educação e ao respeito à diversidade. A qualidade da educação passou a ser abordada, em documentos de organismos internacionais e dos governos nacionais, como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades (DOURADO, 2007).

Em um contexto de desigualdades extremas como o brasileiro, a busca por maior equidade no acesso à educação infantil e pelo respeito às diversidades étnicas e culturais das infâncias dos grupos populacionais obviamente se conecta com o tema qualidade e estas são dimensões relevantes para o processo avaliativo.

3 Avaliação da educação infantil

3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a educação infantil

Avaliação é fundamental para fazer avançar as políticas públicas e para orientar as intervenções no campo educativo. Os indicadores e informações produzidos no bojo das avaliações podem contribuir para direcionar a busca por qualidade da educação, em especial se orientados por padrões de referência sobre níveis desejados de aprendizagem, insumos adequados e processos mais eficazes.

O PNE, em seu art. 11, prevê a existência de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União e implementado em regime de colaboração com os demais entes federados, que contemple:

[...]

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais de avaliação;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e dos profissionais da educação, infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos e os processos da gestão, entre outras relevantes.

Essa perspectiva ampliada de avaliação, no âmbito de um sistema nacional, visa extrapolar a centralidade que as avaliações em larga escala ganharam desde os anos 1990, porque assumem como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas externas à escola.

Em face do imperativo do PNE, em 5 de maio de 2016, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 369, que instituiu o sistema de avaliação com o acrônimo de Sinaeb. Seu objetivo: assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões.

A Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei) foi incluída como parte dos processos avaliativos a serem implementados no âmbito do Sinaeb, oferecendo resposta a já mencionada estratégia 1.6 do PNE. O art. 8º da Portaria nº 369/2016 preconiza um ciclo avaliativo bianual, com objetivo de diagnosticar:

[...] as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2016)

Contudo, poucos meses depois, após grave crise institucional que culminou com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, a aludida norma foi revogada pela Portaria MEC nº 981/2016.

A necessidade imposta pelo PNE ao poder público é a de desenhar e implementar processos avaliativos diversificados, voltados à produção de mais subsídios para formulação e melhoria das políticas educacionais, bem como para o desenvolvimento de processos educativos mais inclusivos e equitativos. Esses pressupostos orientaram Santos et al. (2017) na formulação de proposta de organização do Sinaeb em torno de cinco diretrizes e dezessete dimensões, que foram incorporadas à Portaria nº 369/2016 e estão sintetizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Diretrizes e dimensões do Sinaeb

Diretrizes	Dimensões
Gestão democrática	Financiamento
	Planejamento e gestão
	Participação
Superação das desigualdades educacionais	Inclusão e equidade
	Direitos humanos, diversidade e diferença
	Contexto socioeconômico e espacial
	Intersetorialidade e sustentabilidade

Diretrizes	Dimensões
Universalização do atendimento escolar	Acesso
	Trajetória escolar
	Infraestrutura
Melhoria da qualidade do aprendizado	Aprendizado
	Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo
	Formação para o trabalho e a cidadania
Valorização dos profissionais da educação	Formação inicial e continuada
	Carreira e remuneração
	Satisfação profissional

Fonte: Santos et al., 2017, p. 25-26.

Em 2018, já não se falava em Sinaeb, e sim na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 9.432/2018, e composta por: i) Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); ii) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e iii) Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A educação infantil estava integrada ao Saeb.

Na gestão de Abraham Weintraub, a Portaria nº 458/2020, estabeleceu normas complementares para essa Política Nacional de Avaliação. O art. 7º traz sete dimensões de qualidade para orientar o Saeb:

[...]

I - atendimento escolar;

II - ensino e aprendizagem;

III - investimento;

IV - profissionais da educação;

V - gestão;

VI - equidade; e

VII - cidadania, direitos humanos e valores.

Trata-se de um enquadramento mais enxuto em relação à Portaria nº 369/2016, com a inclusão da palavra “valores” em uma das dimensões, ideia que apresenta centralidade na agenda do atual governo.

3.2 Avaliação na educação infantil e avaliação da educação infantil

O tema qualidade ocupa um espaço significativo no debate educacional e vem direcionando políticas implantadas no quadro das reformas educacionais em vários países. Por aqui, quase sempre a discussão vem associada à produção de indicadores de aprendizagem em avaliações de larga escala.

Desde o início da década de 2010, por meio de grupos de trabalho e de comissões de especialistas,⁴ o MEC e o Inep tentam estabelecer parâmetros para implementar uma avaliação nacional da educação infantil.

Em 2011, o MEC instituiu um grupo de trabalho (GT), por meio da Portaria nº 1.747/2011, com a finalidade de propor a política de avaliação dessa etapa de ensino, com diretrizes e metodologias. Os resultados das atividades foram consolidados no documento *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, publicado em 2012. Destaque-se a distinção entre avaliação **na educação infantil** e **da educação infantil** que o documento estabelece:

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 quanto 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. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores,

4 Além do GT-MEC criado pela Portaria MEC nº 1.747/2011, foram instituídos, no Inep, outro grupo de trabalho de avaliação da educação infantil, pela Portaria Inep nº 360/2013, e a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, normatizada pela Portaria Inep nº 505/2013.

orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2012, p. 13-14)

A diferenciação revela-se útil porque a avaliação da educação infantil tem seguido um percurso diferente das demais etapas da educação básica, acumulando discussões técnicas, com pluralidade de atores, e enveredando para enfatizar outras dimensões e perspectivas nos processos avaliativos. Trata-se, enfim, de uma visão específica do atributo multidimensional “qualidade” a ser perseguido.

O foco da discussão, presente em publicações oficiais, em trabalhos acadêmicos e nas ações de *advocacy* de organizações da sociedade civil, concentra-se no acesso e nas características do atendimento, abarcando a avaliação de insumos e processos e retirando o olhar avaliativo sobre o discente. Há grande preocupação com a adoção de instrumentos e medidas que tragam riscos de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem” logo na primeira infância. Há, ainda, ênfase em procedimentos mais participativos, com componente de autoavaliação institucional⁵ e com a indução de comportamentos mais colaborativos do que competitivos. O debate conduzido por esses atores busca equacionar as especificidades da primeira etapa da educação básica com a demanda de criação da Anei (ABUCHAIM, 2018; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015; NAGASE, 2020).

O GT formado pelo MEC em 2011, com representação ampla de gestores, professores, pesquisadores e sociedade civil, desaconselha a avaliação baseada em medidas de desenvolvimento e aprendizagem infantil. O relatório final alerta para que as avaliações de desenvolvimento, das condições de saúde da criança e de aprendizagem não se confundam com avaliação da educação infantil. Delimitam a avaliação de aprendizagem como uma atribuição da escola, com o objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados. Nos termos do art. 31 da LDB, “a avaliação [na educação infantil] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Finalmente, o GT sugere que a avaliação da educação infantil se concentre em três aspectos: i) **acesso**: referindo-se a iniciativas de ampliação da oferta; ii) **insumos**: referindo-se a fatores indicados nos documentos oficiais como condição para

5 Avaliação institucional pode ser conduzida interna ou externamente ou em uma combinação dessas duas perspectivas.

a oferta qualificada (orçamento, espaço físico, serviços de apoio, recursos humanos, materiais e outros; iii) **processos**: referindo-se à gestão, currículo, relações/interações que devem estar presentes na educação infantil. Com relação aos resultados, propõe-se considerar que o horizonte esperado é o pleno alcance das dimensões de qualidade indicadas (BRASIL, 2012, p. 23-24).

Em 2019, o Inep incluiu um estudo piloto no Saeb, com a aplicação de questionários eletrônicos, em caráter amostral, junto a diretores, professores e gestores municipais para colher informações sobre a educação infantil. A aplicação foi utilizada para testagem de procedimentos da avaliação e os resultados não foram disponibilizados publicamente.

Em 2021, o Inep publicou diretrizes gerais para a implementação do novo Saeb, por meio da Portaria nº 10/2021. Entre outros pontos, a normativa fixa uma avaliação a cada dois anos para a educação infantil, por meio de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva. Além disso, determina-se que o plano de implementação das inovações no Saeb deverá ser concluído no ano de 2026 e que, anualmente, será publicada uma portaria de operacionalização de cada edição da avaliação, com o cronograma das etapas de implementação das inovações.

A edição do Saeb/2021 já está disciplinada (Portaria nº 250/2021) e prevê, na educação infantil, a aplicação de questionários para colher informações com gestores, diretores e professores. A avaliação abrange uma amostra de instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola. Dessa vez, é esperado que os resultados sejam divulgados.

Em síntese, embora passos tenham sido dados desde 2014, passados sete anos do início de sua vigência, ainda não se deu cumprimento ao que estabelece o PNE em termos de avaliação da educação infantil.

No mapeamento da literatura, identificou-se certo consenso construído entre a comunidade acadêmica e técnicos do segmento rejeitando a adoção de processos avaliativos que se destinem a medir e comparar o desempenho das crianças na educação infantil.

De modo geral, a perspectiva defendida, tal como aponta o PNE, é a de diagnóstico do acesso e de monitoramento das condições de oferta.

Entre os chamados indicadores contextuais, apontados como o cerne da avaliação da educação infantil, vamos tratar de modo mais detalhado daqueles relacionados à infraestrutura física e recursos pedagógicos na seção seguinte.

4 Infraestrutura física e recursos pedagógicos: por que eles importam?

Como já mencionamos, o PNE prevê a realização de uma avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir algumas características importantes da oferta, entre elas a infraestrutura física.

De fato, Campos (2010) destaca que a avaliação do atendimento ofertado à criança, de modo sistemático, é condição inicial para alterar o quadro de precariedade que vem sendo evidenciado pelos diagnósticos disponíveis sobre a educação infantil, tanto em estabelecimentos públicos quanto em estabelecimentos conveniados. Essa consideração tem como fundamento os resultados de uma pesquisa amplamente conhecida, “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, promovida pelo Ministério da Educação, financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e executada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2009-2010.

Nesse estudo, os pesquisadores utilizaram escalas conhecidas internacionalmente (ECERS-R 6 e ITERS-R 7) como instrumentos de avaliação do ambiente das creches e pré-escolas, com observação direta dos serviços oferecidos às crianças. Suas conclusões evidenciam “[...] a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil” (CAMPOS, 2010, p. 47).

No que toca ao direito à educação, os resultados dessa pesquisa seminal contribuíram para consolidar a visão de que o papel do Estado não se esgota na garantia do acesso às creches e pré-escolas. Esse dever, necessariamente, estende-se à garantia de um padrão de atendimento que viabilize de forma efetiva as condições de desenvolvimento e as oportunidades adequadas de aprendizagem nessa fase da vida.

No documento elaborado para subsidiar a sistemática de avaliação da educação infantil, o GT instituído pelo MEC aponta que há alguns dados referentes a insumos que já se encontram disponíveis em bancos de dados, coletados por meio do censo escolar e por projetos financiados pelo MEC/FNDE. Sugere-se, como ponto de partida do planejamento, uma compatibilização das atuais coletas de informação, evitando superposição de iniciativas e redundância de esforços.

De fato, é possível fazer um mapeamento preliminar das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos), a partir dos dados do Censo Escolar e do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Os dados revelam carências de diferentes naturezas e podem orientar uma escala de prioridades para os gestores. Em pleno século XXI, ainda temos escolas sem requisitos básicos, como água potável, esgotamento sanitário e energia elétrica, ainda que sejam percentuais residuais de estabelecimentos.

No entanto, quando se analisam condições de oferta mais específicas, a situação se agrava. A inexistência de um banheiro adequado à criança pequena em 45% dos estabelecimentos de educação infantil não ocasiona apenas desconforto físico com a desproporção das estruturas em relação ao usuário. Há, nessa realidade, verdadeiras limitações de ordem pedagógica, que inviabilizam a promoção de autonomia da criança e impõem dificuldades adicionais para o exercício dos profissionais da educação.

Os dados do Censo Escolar também registram que menos de 50% dos estabelecimentos dispõem de parque infantil. Abuchaim (2018), citando pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2013), alerta que, mesmo onde existem as estruturas externas, metade dos entrevistados apontou que as condições dos parques, áreas de recreação e quadras esportivas são regulares ou ruins.

Essa carência prejudica o brincar livre e o desenvolvimento de habilidades motoras e se mostra incompatível com os pilares que devem estruturar a educação infantil, segundo as DCNEI: brincadeiras e interações. A oferta de uma educação infantil em que predominam atividades em ambientes confinados de sala de aula também está em desacordo com a Base.

Essa realidade de infraestrutura tampouco parece compatível com um projeto pedagógico atual que encare o espaço como terceiro educador, seguindo as concepções do pedagogo Loris Malaguzzi e a necessidade de permitir uma pluralidade de experiências sensoriais à criança.

Tabela 1 – Infraestrutura dos estabelecimentos (rede total) em 2020 (%)

Recursos	Creche	Pré-escola	Educação infantil
Infraestrutura básica			
Água potável	97	94,8	95,3
Esgoto sanitário	96,9	94,3	94,8
Banheiro	98	96,7	96,8
Banheiro adequado à educação infantil	66,8	52,2	54,7
Energia elétrica	99,4	97,7	98

Recursos	Creche	Pré-escola	Educação infantil
Espaço de aprendizagem e equipamentos			
Parque infantil	58,1	45,6	48,2

Fonte: Todos..., 2021, p. 29.

Malaguzzi, precursor de uma proposta inovadora de educação infantil, implantada em Reggio Emilia, na Itália, defende que materiais e estruturas presentes no ambiente escolar não são elementos passivos. Tudo o que cerca as crianças na escola e aquilo que usam são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações e linguagens da criança. O terceiro educador é o espaço onde a criança desenvolve as suas atividades, onde encontra oportunidades de aprendizagem pela ação sobre o ambiente. Sendo assim, o espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a faixa etária, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades (MALAGUZZI, 1999).

Atualmente, a disponibilização e os usos pedagógicos dos espaços internos e externos na escola ganham especial relevância porque as famílias, sobretudo as de baixa renda, vivem em espaços cada vez menores, confinadas em virtude da pobreza e da violência urbana em ambientes com poucas possibilidades de criação e mobilidade para uma criança.

Parece igualmente relevante mapear os recursos pedagógicos que estão disponíveis para que os professores tenham condições adequadas para desempenhar seu papel na criação de múltiplas oportunidades de aprendizagem. A pesquisa da FCC apontou não somente instalações inadequadas (problemas como salas muito pequenas, iluminação insuficiente, falta de espaço para brincar), mas também falta de recursos pedagógicos (insuficiência de brinquedos e livros) (CAMPOS, 2010).

Mais de uma década após a pesquisa de Campos, cujas conclusões lançaram luz sobre a qualidade da educação infantil, ainda não temos um panorama nacional bem delineado sobre as condições em que atuam os professores para ofertar educação para a primeira infância brasileira.

Em audiência pública na Comissão de Seguridade Social e Família da CD, em 6 de julho de 2016, com o fito de discutir instrumentos de monitoramento do desenvolvimento infantil e das políticas, o representante da Diretoria de Avaliação da Educação Básica/Inep sugeriu inserir novos dados nos questionários aplicados pelo órgão para traçar um retrato mais abrangente dos recursos pedagógicos disponíveis

para a educação infantil, a saber: brinquedos (disponibilidade, segurança, acessibilidade e participação); livros de literatura infantil (diversidade, acessibilidade, conservação); mobiliário e equipamentos (resistência, durabilidade, segurança e acessibilidade dos materiais listados).

Em face do que apontam os estudos amostrais sobre a conservação geral desses recursos, parece pertinente monitorar tanto a disponibilidade quanto o estado de conservação dos brinquedos, dos livros de literatura infantil e do mobiliário. Adicionalmente, considerando as especificidades dessa etapa, seria adequado explorar melhor ou complementar dados já coletados sobre o uso pedagógico de tecnologias digitais e a situação de acessibilidade.

Atualmente, parece haver certo descompasso entre a visão do MEC e de alguns atores representativos da área sobre quais recursos pedagógicos são efetivamente relevantes para o trabalho docente nessa etapa e merecem investimento prioritário. Em 3 de agosto de 2021, o ministério anunciou que, pela primeira vez, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2022) distribuirá obras didáticas e pedagógicas da educação infantil para alunos e professores de todo o país (MEC disponibiliza..., 2021).

Ato contínuo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) publicou nota pública destacando que o “uso do livro didático nesta etapa se contrapõe às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país”. O documento cita as DCNEI/2009 e a BNCC para sustentar que “as crianças e suas experiências” devem ser o centro do processo educativo na educação infantil, não competindo a essa etapa a tarefa de alfabetizar as crianças. O Mieib avaliou que “os livros didáticos que se encontram à disposição para escolha pautam-se na Política Nacional de Alfabetização, explorando exclusivamente a literacia e a numeracia, de forma a preparar e anteciper a alfabetização” (CARTA ABERTA, 2021).

5 Formação e práticas pedagógicas: por que elas importam?

Entre os indicadores de contexto, a Portaria nº 369/2016 menciona o quadro de pessoal como componente da avaliação nacional da educação infantil. Nesse aspecto, estariam abrangidas informações relativas aos profissionais da educação, tais como: formação; vínculo/regime de contrato; remuneração; plano de carreira; jornada de trabalho e relação professor-criança.

Alguns desses aspectos podem ser diretamente articulados a metas do PNE, o que sugere a disponibilidade de um conjunto preliminar de informações já estruturado, pois o Inep publica relatórios de monitoramento do plano em ciclos bianuais. Remuneração e plano de carreira do magistério, por exemplo, estão contemplados nas Metas n^{os} 17 e 18. A Meta n^o 16 está direcionada para a formação continuada e a Meta n^o 15 para a inicial, determinando que professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.⁶

A formação docente aparece também na estratégia 1.8 do PNE: “promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.

O Censo Escolar 2020 evidencia que 79% dos docentes da educação infantil possuem nível superior completo, 14% têm ensino médio normal/magistério e 7% atuam com nível médio ou inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo em licenciaturas atuando na educação infantil, de 64%, em 2016, para 76%, em 2020 (BRASIL, 2021, p. 41).

O tema formação docente é considerado crucial no âmbito dos estudos sobre qualidade da educação e de implementação de políticas educacionais de ordem curricular. Vários estudos já fizeram mapeamentos de questões problemáticas a serem enfrentadas para uma melhor formação inicial, bem como para uma formação continuada mais aderente aos desafios que o professor enfrenta no seu cotidiano (GATTI, 2008 e 2010; LOUZANO et al., 2010; ABRUCIO, 2016).

Na educação infantil, o componente formação continuada é estratégico para o cumprimento da agenda da primeira infância na educação, não somente pela necessidade de disseminar os avanços mais recentes do conhecimento científico, que estabelece pontes sólidas para promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, quanto pelo desafio atual de garantir a implementação da BNCC.

Se as DCNEI, aprovadas em 2009, são um marco do reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, espera-se que a implementação da BNCC venha a ser o coroamento desse processo. A partir dos princípios e dos eixos estruturantes – interações e brincadeiras – estabelecidos pelas diretrizes, a BNCC dá passos adiante. Estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento e

6 Em relação à formação docente, há exigência legal de que professores de educação infantil possuam no mínimo formação no magistério em nível médio e, preferencialmente, em nível superior, no curso de pedagogia.

inova ao subverter a lógica tradicional de um conhecimento organizado por disciplinas e propor arranjos curriculares por campos de experiência. A expectativa é a de que esses documentos sejam o norte da escola ao organizar as práticas docentes e as rotinas das crianças no cotidiano pedagógico.

São seis os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A ideia de campos de experiência vinculados a esses direitos conecta-se com o reconhecimento de que as crianças aprendem em situações em que desempenham papel ativo. Conecta-se, portanto, com a teoria pedagógica de John Dewey, que defende um currículo centrado na experiência do indivíduo, e não no conhecimento.

Após um longo processo de alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC⁷ em 2018 e 2019, a fase que se iniciou em 2020 foi a de regulamentação dos currículos nos municípios. A partir daí, a Base estaria em vias de chegar ao chão da escola.

A pandemia de covid-19 atropelou o processo de implementação, com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais. A despeito da pandemia, uma pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC, realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, junto a dirigentes e profissionais da educação, concluiu que essa política pública é uma realidade em todo o território nacional: “ainda que com graus variados de mobilização e de envolvimento, as redes estaduais e municipais se mobilizaram em torno da implementação da BNCC, desde a construção dos currículos até a reorganização dos PPPs nas escolas” (RELATÓRIO..., 2021, p. 25).

Um dos achados considerados relevantes na pesquisa é a evidência de que a Base estaria favorecendo um esforço coletivo de aproximação das redes e das escolas com a realidade concreta dos alunos e de suas comunidades. “Não por acaso, a palavra realidade aparece como parte importante do vocabulário tanto dos profissionais das secretarias, quanto das escolas.” (Ibid.)

Segundo informações colhidas pela autora, para as etapas do ensino fundamental e médio, as aprendizagens-chave postas pela BNCC ajudaram a nortear o processo de flexibilização curricular que as redes foram obrigadas a fazer para colocar de pé o ensino remoto e, posteriormente, o híbrido. No caso da educação infantil, contudo, não cabia o ensino remoto como parte do processo de apropriação das mudanças.

7 Noventa e dois por cento dos municípios brasileiros estão com seus currículos de educação infantil e fundamental alinhados à BNCC. Os dados, atualizados em 15 de setembro de 2021, estão disponíveis no portal do Movimento pela Base.

Paralelamente às fases de tradução e apropriação da BNCC em currículos e projetos pedagógicos para que possa chegar às salas de educação infantil de todo o país, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou dois documentos cujo objetivo principal é orientar as ações formativas de professores:

- i. Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e
- ii. Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Parece-nos que a formação inicial em nível superior é indicador importante a ser monitorado para perseguir a qualidade da oferta na educação infantil, mas é indispensável acompanhar quais são as características da formação continuada a que os professores estão tendo acesso e em que medida essas ações estão, de fato, habilitando-os para cumprir as diretrizes em curso.

Obviamente, esse acompanhamento envolve aspectos quantificáveis *a priori*, como diplomas e certificações, e outros que são observáveis nas práticas do professor. Carnoy (2007) mostra que o êxito do sistema educacional está vinculado, principalmente, à prática do professor na sala de aula.

A formação dos profissionais merece atenção especial, sobretudo pela relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. O trabalho docente deve se pautar na organização de práticas pedagógicas que permitam ampliar as vivências das crianças, trazidas do ambiente familiar e social, a partir das articulações do currículo com a proposta pedagógica de cada instituição.

A literatura pesquisada aponta que a qualidade das interações entre as crianças, entre professores e crianças e ainda entre escola e famílias é fator decisivo para influenciar a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil. Não basta, porém, que essas interações sejam positivas, deve haver planejamento e intencionalidade na docência para que se constituam em situações de aprendizagem, contemplando desafios para cada faixa etária, tanto na creche quanto na pré-escola.

Não à toa, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) identificam as interações como uma dimensão a ser monitorada no processo de autoavaliação das instituições.

Ainda em relação à qualidade das interações, o número de crianças por professor apresenta-se como um indicador de contexto relevante. Segundo o CNE, o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Considerando as características do espaço físico e das crianças, o CNE recomenda a seguinte proporção: de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 e 1 ano); 15 crianças por professor (no caso de crianças de 2 e 3 anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos) (BRASIL, 2009b, p. 26).

E por que essa relação numérica é tão relevante? Nessa faixa etária, as crianças precisam de atenção bastante individualizada em muitas circunstâncias e requerem cuidados específicos dos profissionais da educação, situação diferenciada das etapas subsequentes da educação básica.

Estudos liderados por Jack Shonkoff (NATIONAL, 2016) destacam que as experiências das crianças em seus primeiros anos com as pessoas constantemente presentes em suas vidas têm uma influência importante na estrutura e função do cérebro. Esse processo, segundo o autor, é alimentado por interações recíprocas do tipo “bate-bola”.

Em inglês, a expressão *serve and return interactions* sintetiza melhor a ideia contida nesses momentos considerados críticos para o desenvolvimento, quando a criança interage com balbucios, gestos, palavras ou expressões faciais e o adulto presente, e sobretudo atento a essa comunicação, devolve essas ações de forma semelhante. O autor afirma que são nocivos os efeitos da ausência desse *feedback*:

Se as respostas dos adultos forem inapropriadas, não confiáveis ou simplesmente ausentes, a arquitetura do cérebro em desenvolvimento da criança pode ser prejudicada e a aprendizagem, comportamento e saúde posteriores podem ser prejudicados. [...]

Essas interações recíprocas e dinâmicas são essenciais para o desenvolvimento saudável e literalmente moldam a arquitetura do cérebro em desenvolvimento. Elas proporcionam aquilo que nada mais no mundo pode oferecer: experiências individualizadas que respeitam o estilo único de personalidade da criança, baseiam-se em seus próprios interesses, capacidades e iniciativas, moldam a au-

toconsciência e estimulam o seu crescimento e desenvolvimento. (NATIONAL, 2016, p. 15)

Shonkoff explica que os circuitos cerebrais mais complexos vão sendo construídos sobre os mais simples. Dessa forma, as interações “bate-bola” moldam a arquitetura do cérebro: à medida que essas interações ajudam a construir e fortalecer o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas da criança, elas vão também criando as bases para a aquisição de habilidades de nível superior. São as chamadas funções executivas e de autorregulação, como a capacidade de se concentrar, estabelecer metas, seguir regras, resolver problemas e controlar impulsos. “Adquirir os elementos essenciais das funções executivas e de autorregulação é uma das tarefas mais importantes e desafiadoras da primeira infância”, alerta o autor (Ibid., p. 17).

Campos (2016), ao apontar caminhos para a avaliação na primeira infância, destaca que, no que tange a creches e escolas, continuam a crescer as evidências dos efeitos positivos das interações responsivas, combinando estímulo e apoio às crianças. Cita ainda que “elementos estruturais, como tamanho das turmas e formação do professor, embora não assegurem a existência desse tipo de interação, são importantes porque aumentam a probabilidade de que ela ocorra” (YOSHIKAWA et al., 2013, p. 14, apud CAMPOS, 2016, p. 40).

A avaliação externa de práticas pedagógicas com turmas da educação infantil não comporta, obviamente, uma escala censitária, mas pode ser adotada por amostragem, de forma sistemática, alcançando tanto os estabelecimentos públicos quanto os conveniados.

Há alguns instrumentos padronizados que já vêm sendo testados no Brasil e utilizados por pesquisadores do campo. Malta destaca duas escalas de observação de ambientes ITERS-R e ECERS-R, que avaliam diversas dimensões de qualidade, com foco nas condições de infraestrutura e organização dos ambientes das salas das turmas de crianças, o que inclui as práticas utilizadas pelas professoras com as crianças no cotidiano (CAMPOS, 2016, p. 41).

Outro instrumento que vem sendo testado para a avaliação externa de ambientes e processos pedagógicos de creches é o Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO). O instrumental é utilizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, da Universidade de São Paulo, desde 2017, com o apoio financeiro e técnico da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Foi adaptado

para alinhar-se à BNCC e outros documentos oficiais do Brasil, em uma iniciativa internacional que envolveu Unesco, Banco Mundial, Brookings Institution e Unicef (ABUCHAIM, 2020).

6 Agenda legislativa: as proposições que dialogam com a necessidade de melhoria da qualidade da educação infantil

Há um número considerável de proposições tramitando na Câmara dos Deputados tendo a educação infantil (creche ou pré-escola) como objeto direto ou indireto (quando a proposta não toca especificamente à educação infantil e se estende para toda a educação básica). Uma busca realizada no sistema de cadastramento de proposições da Casa, em 13 de setembro de 2021, apontou 109 e 359 proposições, com os respectivos recortes de pesquisa.

Boa parte das proposições estão devotadas à questão do acesso, haja vista que essa agenda ainda não foi concluída pelo poder público, segundo as metas estabelecidas para o PNE. Mas o espectro temático que pode conectar-se com a dimensão qualidade permanece bem amplo. Estende-se, por exemplo, da adoção preferencial da modalidade tempo integral na educação infantil (PLs nºs 552/2015, do deputado Rafael Motta, e 707/2015, do deputado Alan Rick) ou apenas na pré-escola (PL nº 4.380/2019, da deputada Paula Belmonte) à obrigatoriedade de disponibilização de um educador assistente, para cada professor, nas classes de educação infantil (PL nº 1.286/2011, da deputada Dorinha Seabra).

No atual estágio de maturação dos processos direcionados a promover a qualidade da educação infantil, o que parece ser estratégico são as proposições relacionadas à criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e o acompanhamento da plena implementação do novo Fundeb.

Esse diagnóstico se ampara na relevância que as instâncias federativas de deliberação podem vir a exercer para articular estratégias de colaboração horizontais e verticais, visando à redução da heterogeneidade das condições de oferta e ao enfrentamento de agendas centrais para o direito à educação na primeira infância, tais como: i) formação inicial e continuada de professores; ii) universalização de recursos materiais e de infraestrutura considerados como requisitos mínimos na oferta de serviços educacionais para a criança pequena; iii) superação

da desigualdade de renda no acesso à creche; iv) implementação da BNCC; v) compartilhamento de experiências pedagógicas e gerenciais vinculadas à educação infantil; vi) organização de estratégias para expansão das vagas com jornada de tempo integral e vi) ações de intersetorialidade previstas no Marco Legal da Primeira Infância.

Com o regime de colaboração mais bem delineado do ponto de vista institucional, ganha-se também na articulação para o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, bem como na pactuação de diretrizes comuns a serem adotadas nas avaliações promovidas pelos sistemas de ensino.

Na CD, o PLP nº 25/2019, da deputada Dorinha Seabra Rezende, institui o SNE, fixando normas para a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração.⁸ Em conjunto tramitam outras três propostas: os PLPs nºs 47/2019, 216/2019 e 267/2020, dos deputados Pedro Cunha Lima, Professora Rosa Neide e Rose Modesto, respectivamente. Em dezembro de 2021, a Comissão de Educação aprovou o substitutivo do relator, deputado Idilvan Alencar, e, atualmente, o conjunto aguarda a apreciação da Comissão de Finanças e Tributação..

No Senado, está sob análise uma proposta do senador Flávio Arns com mesmo objeto. Trata-se do PLP nº 235/2019, cujo mérito já foi deliberado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, com aprovação de substitutivo do senador Dário Berger, aguardando agora a manifestação da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

A promulgação da EC nº 108/2020, que instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, trouxe ainda mais atenção para as propostas sobre o SNE.

Nos termos do § 7º inserido no art. 211 da CF, o padrão mínimo de qualidade “considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade, pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição”.

As discussões relativas à implementação do CAQ para garantir padrão mínimo de qualidade estão articuladas aos aspectos tratados neste texto. Isso fica evidenciado nas especificidades da EI e seus objetivos de educar e cuidar e os rebatimentos sobre a demanda de infraestrutura e de serviços complementares, bem como sobre

8 Os fundamentos constitucionais para a medida estão no inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da CF.

o tamanho das turmas de EI. Outro ponto frágil da oferta, a alta rotatividade de pessoal, dificilmente pode ser sobrepujado sem profissionalização e planos de carreira.

As questões orçamentárias e financeiras, de forma similar, são estruturantes para a agenda da qualidade da educação infantil. No tocante ao Fundeb, há parcela específica (50%) dos recursos globais destinados à complementação VAAT que foi vinculada à aplicação na educação infantil, nos termos do § 3º do art. 212-A da CF.

A norma regulamentadora do Fundeb (Lei nº 14.113/2020), art. 28, parágrafo único, estabelece que os percentuais mínimos de aplicação dos municípios beneficiados com esses recursos deverão considerar obrigatoriamente: o *déficit* de cobertura e a vulnerabilidade socioeconômica da população a ser atendida.

Os dispositivos que disciplinam a inovação da parcela VAAT vinculada à educação infantil são os seguintes:

Art. 16. O Poder Executivo federal publicará, até 31 de dezembro de cada exercício, para vigência no exercício subsequente:

[...]

VII – as **aplicações mínimas** pelas redes de ensino em educação infantil, nos termos do art. 28 desta Lei;

[...]

Art. 18. No exercício de suas atribuições, compete à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade:

[...]

VII – **aprovar a metodologia de cálculo do indicador** referido no parágrafo único do art. 28 desta Lei, elaborada pelo Inep, para aplicação, pelos Municípios, de recursos da complementação-VAAT na educação infantil;

[...]

Art. 28. Realizada a distribuição da complementação-VAAT às redes de ensino, segundo o art. 13 desta Lei, será destinada à educação infantil, nos termos do Anexo desta Lei, proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere o inciso II do *caput* do art. 5º desta Lei.

Parágrafo único. Os recursos vinculados nos termos do *caput* deste artigo serão aplicados pelos Municípios, adotado como **parâmetro indicador para educação infantil**, que estabelecerá percentuais mínimos de aplicação dos Municípios beneficiados com a complementação-VAAT, de modo que se atinja a proporção especificada no *caput* deste artigo, que considerará obrigatoriamente:

I – o **déficit de cobertura**, considerada a oferta e a demanda anual pelo ensino;

II – a **vulnerabilidade socioeconômica** da população a ser atendida.

[...]

Art. 40. A partir da implantação dos Fundos, a cada 2 (dois) anos o Inep realizará:

[...]

§ 3º Em até 24 (vinte e quatro) meses do início da vigência desta Lei, o Ministério da Educação deverá expedir normas para orientar sua atuação, de forma a incentivar e a estimular, inclusive com destinação de recursos, **a realização de pesquisas científicas destinadas a avaliar e a inovar as políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil**, devendo agir em colaboração com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

[...]

Disposições Transitórias

Art. 43. Esta Lei será atualizada até 31 de outubro de 2023, para aplicação no exercício de 2024, com relação a:

[...]

III – indicador para educação infantil, nos termos do art. 28 desta Lei.

§ 1º No exercício financeiro de 2021, 2022 e 2023 serão atribuídos:

[...]

III – para indicador de que trata o inciso III do *caput* deste artigo:

a) poderá ser adotada **metodologia provisória de cálculo definida pelo Inep**, observado o disposto no art. 28 desta Lei, nos termos de regulamento do Ministério da Educação;

b) será adotado o **número de matrículas em educação infantil** de cada rede municipal beneficiária da complementação-VAAT, **caso não haja a definição prevista na alínea a** deste inciso.

§ 2º Para fins de distribuição da complementação-VAAT, no exercício financeiro de 2021, 2022 e 2023, as diferenças e as ponderações especificadas nas alíneas a, b, c e d do inciso I do § 1º deste artigo terão a aplicação de fator multiplicativo de 1,50 (um inteiro e cinquenta centésimos). (grifos nossos)

Em 28 de julho de 2021, o Inep publicou a Portaria nº 276/2021, que estabelece a metodologia provisória de cálculo do indicador para educação infantil – VAAT-EI.

Com base nesse indicador, foram divulgados os percentuais mínimos a serem aplicados no ano de 2021.

Para o exercício 2022, a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade aprovou o uso da metodologia estabelecida na Nota Técnica do INEP nº 21/2021/CGIME/DIRED, por meio da Resolução nº 1, de 29 de outubro de 2021. A fórmula proposta para o indicador dá peso maior ao déficit de cobertura de 0 a 5 anos, destacando-o como critério principal para orientar a alocação de recursos na educação infantil. O baixo peso dado ao Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) na fórmula, segundo a nota do INEP, deve-se à redundância desse critério porque os municípios que recebem a complementação-VAAT já tendem a ser os municípios mais pobres em termos de composição dos alunos da rede municipal, conforme medido pelo Instituto (BRASIL, 2021).

Note-se que a lei regulamentadora também inovou ao dispor (art. 43, § 2º), para os exercícios financeiros de 2021, 2022 e 2023,⁹ e apenas para fins de distribuição da complementação-VAAT, **sobre um fator multiplicativo de 1,50 que deve ser aplicado nas ponderações da creche e da pré-escola**, tanto em tempo parcial quanto integral. A majoração está em conformidade com o parágrafo único do art. 9º, que estabelece a prioridade da educação infantil na definição dos fatores de ponderação aplicáveis à complementação-VAAT.

Tabela 2 – Ponderações da educação infantil no Fundeb em 2021 – por tipo de complementação

Tipo de estabelecimento	Ponderação Complementação-VAAF (art. 43, § 1º, I)	Ponderação com fator multiplicativo 1,5 Complementação-VAAT (art. 43, § 2º)
Creche pública em tempo integral	1,3	1,95
Creche conveniada em tempo integral	1,1	1,65
Creche pública em tempo parcial	1,2	1,8
Creche conveniada em tempo parcial	0,8	1,2
Pré-escola em tempo integral	1,3	1,95
Pré-escola em tempo parcial	1,1	1,65

Fonte: Tanno, 2021, p. 6.

9 Conforme alterações aprovadas na Lei nº 14.276, sancionada em 27 de dezembro de 2021.

Por fim, vale mencionar que o Parlamento está mais atento à necessidade de que os serviços que têm a primeira infância como beneficiária prioritária estejam efetivamente refletidos nas normas orçamentárias. Há, sobretudo, uma preocupação com a instituição de instrumentos de controle social e fiscalização do orçamento público nessa área.¹⁰

7 Conclusão

O objetivo deste artigo foi captar a dimensão “qualidade da educação infantil”, sob o quadro normativo atual, e seus respectivos desdobramentos em termos de avaliação das condições de oferta.

Preliminarmente, identificou-se que, assim como qualidade em educação é um conceito polissêmico e multidimensional, em permanente construção a partir dos valores da sociedade, a visão predominante sobre o ser criança e sobre as características da educação a que deve ter acesso na primeira infância também se modificou.

A educação infantil, etapa inicial da educação básica, inaugura a vida escolar das crianças brasileiras. Segundo apontam estudos sobre os primeiros anos de vida, a oferta de serviços de qualidade, abrangendo o educar e o cuidar, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança bem como para sua fase adulta. Quando são positivas, essas experiências tendem a reforçar atitudes de autoconfiança, de resiliência, de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade.

Cabe ressaltar, porém, que as necessidades próprias da criança abrangem um leque de políticas públicas que extrapola a agenda educacional. A oferta de educação infantil de qualidade deve ocorrer de forma articulada com outras ações: saúde, proteção contra violências, cultura, etc. Esse é o cerne da construção do Marco Legal pela Primeira Infância.

A legislação federal estabelece diretrizes gerais sobre o tema qualidade na educação básica. Os marcos vinculam essa dimensão do direito a um padrão mínimo de qualidade, que deve considerar as condições adequadas de oferta e ter como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração. Os

10 PLP nº 46/2015, da deputada Erika Kokay; PL nº 3.826/2019, do deputado Luiz Lima; PL nº 167/2021 e PLP nº 177/2020, da deputada Paula Belmonte; PLP nº 194/2020, PLP nº 228/2020 e PLP nº 65/2021, todos da deputada Leandre.

contornos do que vem a ser esse padrão de qualidade e quem deve se responsabilizar por sua concretização ainda vêm sendo construídos.

Note-se que tanto o PNE quanto o MLPI, leis sancionadas mais recentemente, procuram avançar no direcionamento do que deve ser objeto da atenção e da avaliação do poder público quando se trata de qualidade da educação infantil, excluindo aspectos relacionados a níveis adequados de aprendizagem.

Também no mapeamento da literatura identificou-se um consistente posicionamento entre a comunidade acadêmica e técnicos do segmento, que rejeitam a adoção de processos avaliativos destinados a medir ou a comparar o desempenho das crianças na educação infantil. A perspectiva defendida é a de diagnóstico do acesso e de monitoramento das condições de oferta.

Em 2012, um GT instituído pelo MEC apontou que há alguns dados referentes aos insumos que já se encontram disponíveis em bancos de dados, coletados por meio do censo escolar e de projetos com financiamento do FNDE. Recomenda-se a compatibilização das informações para evitar superposição de iniciativas e redundância de esforços no processo de implementação da Anei.

De lá para cá, algumas portarias do MEC/Inep foram publicadas, mas ainda permanece inconcluso o processo de implementação de uma avaliação nacional da educação infantil, conforme previsto na lei do PNE em 2014. Essa avaliação deve **aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes**, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil.

Entre os chamados indicadores contextuais, há espaço para ações de melhoria daqueles relacionados à infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A inexistência de alguns equipamentos e a precariedade das estruturas existentes implicam o descumprimento do direito à educação de qualidade. Isso ocorre na medida em que impõem limitações de ordem pedagógica e dificultam o exercício profissional dos professores. Essa realidade também se mostra incompatível com o que preconizam a BNCC e as atuais diretrizes curriculares nacionais e com as ideias pedagógicas mais avançadas sobre pedagogia da educação infantil.

O tema formação docente é considerado crucial para a qualidade da educação e implementação de políticas educacionais de ordem curricular. Na educação infantil, o componente formação continuada é ainda mais estratégico para o cumprimento da agenda da primeira infância na educação e deve ser objeto de monitoramento. Isso

se dá tanto pela necessidade de disseminar os avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, quanto pelas novas perspectivas e desafios pedagógicos ensejados pela implementação da BNCC.

Além da formação continuada, outro indicador que parece relevante para o monitoramento da EI é o tamanho das turmas, ou seja, o número de alunos sob responsabilidade de cada professor no turno. Essa relação influencia as práticas que o profissional tem capacidade de realizar efetivamente no ambiente escolar. Por exemplo, um professor deve estar atento e ser responsivo às tentativas de interação que um bebê faz, por meio de balbucios, gestos, palavras ou expressões faciais. Não é salutar que haja, de forma consistente, ausência de *feedback* nessa interação.

Investigações científicas demonstram que as interações do tipo “bate-bola” têm influência importante no desenvolvimento das estruturas cerebrais da criança pequena e ajudam a estabelecer as bases sobre as quais se assentam as funções executivas e de autorregulação do cérebro. Basicamente, essas são as chamadas funções de nível superior, como a capacidade de concentração e foco, de estabelecer metas, de seguir regras, de resolver problemas e controlar impulsos.

Obviamente, essa necessidade de relações atenciosas estende-se por toda a rede de cuidadores e responsáveis pela criança, não se limitando ao ambiente escolar. Mas é fato que para uma educação infantil de qualidade deve haver planejamento e intencionalidade nas práticas pedagógicas, contemplando desafios para cada faixa etária, tanto na creche quanto na pré-escola.

A avaliação de ambientes e processos ajuda a entender melhor como se processam as práticas pedagógicas nos estabelecimentos de educação infantil. Ela pode se constituir em recurso valioso para orientar ou redesenhar ações de formação, formular políticas e programas com mais foco e introduzir medidas de gestão escolar ou de sistema.

A diversidade de objetos que parecem ser relevantes para compor uma avaliação da educação infantil, que se estende da gestão do sistema às práticas pedagógicas, sugere a implementação de procedimentos diversificados e complementares.

Finalmente, em relação à agenda legislativa, o atual estágio de maturação dos processos direcionados a promover a qualidade da educação infantil aponta para duas agendas estratégicas: a criação do Sistema Nacional de Educação e o acompanhamento da plena implementação do novo Fundeb.

Referências

ABRUCIO, F. L. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ABUCHAIM, Beatriz de O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco, 2018. Disponível em: <<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Panorama-das-pol%C3%ADticas-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2021.

ABUCHAIM, Beatriz de O. **Por que avaliar a qualidade da educação infantil**. Movimento pela Base (portal de internet), 1 dez. 2020. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/por-que-avaliar-a-qualidade-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 30 agosto 2021.

BARROS, Ricardo P.; Carvalho, Mirela; Franco, Samuel; Mendonça, Rosane; Rosalém, Andrezza. **Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil**. Pesquisa e planejamento econômico. v. 41, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1351/1098#:~:text=Ao%20avaliar%20o%20impacto%20da,%3A%20social%2C%20f%C3%ADsico%20e%20mental>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC – CNE: 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para a construção sistemática de avaliação. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil – MEC/SEB/COEDI, 104 p., 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/Public_MEC_WEB_ISBN_2019_003.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 28 de outubro de 2021. Brasília: MEC. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-outubro-de-2021-355867017>>. Acesso em: 29 nov. 2021. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

CAMPOS, Maria M. (coord.). **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAMPOS, Maria M. **Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate**. In: Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na infância: convergências e divergências. Fortaleza: Sesc, 2016. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Brochura_Avalia%C3%A7%C3%A3o-na-Primeira-Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

CARTA ABERTA DO MIEIB: Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil. **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**, 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021

CARNOY, M. **Cuba's academic advantage: why students in Cuba do better in school**. Stanford: Stanford University Press, 2007.

COMITÊ Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Estudo nº 1, 2014. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernando (coord.). **A Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental. Textos para Discussão, 65 p., 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/#:~:text=Desse%20modo%2C%20a%20Qualidade%20da,%C3%A0%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%2C%20etc>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GATTI, B.A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Ana Valeska A. **Educação infantil no PNE 2014-2024**: acesso, equidade e qualidade. In: GOMES, Ana Valeska A. (org.). Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GRAY-LOBE, Guthrie; PATHAK, Parag; WALTERS, Christopher. The long-term effects of universal preschool in Boston. Blueprint Labs Discussion Paper. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, 2021. Disponível em: <<https://blueprintcdn.com/wp-content/uploads/2021/05/Blueprint-Labs-Discussion-Paper-2021.4-Gray-Lobe-Pathak-and-Walters.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

LEONHARDT, Davi. The power of pre-K. **The New York Times**. The morning newsletter. New York: 10 maio 2021, atualizado em 14 maio 2021. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2021/05/10/briefing/universal-pre-k-biden-agenda.html>>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor?: atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, 2010. p. 543-568.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MEC disponibiliza o acesso à escolha dos livros didáticos do PNLD 2022. Ministério da Educação. Brasília. 3 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-disponibiliza-o-acesso-a-escolha-dos-livros-didaticos-do-pnld-2022>>. Acesso em: 24 set. 2021

NAGASE, Raquel H.; Limana, Amir; Azevedo, Mário L. N. Avaliação da educação infantil: um subcampo social em disputa. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 45, jan.-dez./2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/33550/html>>. Acesso em: 1 ago. 2021.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Das Melhores Práticas aos Impactos Transformadores: Uma Abordagem Baseada na Ciência para a Construção de um Futuro Mais Promissor para Crianças Pequenas e suas Famílias**. Tradução de Leonardo Abramowicz. Cambridge: Center on the Developing Child at Harvard University, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. **Sinopse do survey nacional referente à educação infantil: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RELATÓRIO DA 1ª ETAPA DA PESQUISA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC. MEC, Consed, Undime, Caed/UFJF. Agosto de 2021. Disponível em: <https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_ONDA.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

SANTOS, Alexandre André dos; Neto, João Luiz Horta; Junqueira, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação**. PNE em Movimento nº 7. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017. 56 p. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TANNO, Claudio R. **Fundeb 2021 e complementação-VAAT: condicionantes legais, transferências resultantes, projeções e convergência com o custo aluno qualidade**. Estudo Técnico nº 15. Brasília: Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2021/et-15_2021-complementacao_vaat_fundeb-2021-v2>. Acesso em: 27 set. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica**. São Paulo: Todos pela educação, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario>. Acesso em: 1 ago. 2021.