



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

ANA PAULA DA MOTTA

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENDÊNCIAS NACIONAIS  
E APROXIMAÇÕES ÀS AGENDAS DA UNESCO E OCDE**

Joaçaba

2023

ANA PAULA DA MOTTA

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENDÊNCIAS NACIONAIS  
E APROXIMAÇÕES ÀS AGENDAS DA UNESCO E OCDE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider

Joaçaba

2023

M921a Motta, Ana Paula da.

Avaliação da educação infantil: tendências nacionais e aproximações às agendas da Unoesc e OCDE / Ana Paula da Motta. – Joaçaba, 2023.

111 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023.

Bibliografia: f. 93-107.

1. Educação de crianças. 2. Avaliação educacional. 3. Educação – Políticas públicas. I. Título.

CDD 372.241


ANA PAULA DA MOTTA

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENDÊNCIAS NACIONAIS E APROXIMAÇÕES ÀS AGENDAS DA UNESCO E OCDE**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.


Aprovado em 13 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARILDA PASQUAL SCHNEIDER**  
Data: 26/01/2024 11:05:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Documento assinado digitalmente  
 **SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA**  
Data: 19/02/2024 17:19:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES**  
Data: 07/02/2024 21:13:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Maria Luiza Rodrigues Flores Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Documento assinado digitalmente  
 **ELTON LUIZ NARDI**  
Data: 14/02/2024 15:50:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Documento assinado digitalmente  
 **MAURICIO JOAO FARINON**  
Data: 15/02/2024 09:12:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Mauricio João Farinon  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

*A todos os pesquisadores da área da Educação,  
pela incansável atitude investigativa no campo da avaliação da educação infantil.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que iluminou meu caminho!

À minha família amada e querida, que foi incentivadora e compreensiva quando dos meus momentos de ausência para dedicação ao processo investigativo.

À minha estimada Orientadora Professora Marilda Pasqual Schneider, por sua paciência, atenção, comprometimento, incentivo e confiança em mim. Agradeço imensamente por ter estado comigo, contribuindo com o seu conhecimento e conduzindo-me seguramente pelo universo investigativo.

Aos queridos Membros da Banca de Qualificação e Defesa, que contribuíram para a qualificação deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unoesc, que foram tão importantes na minha formação e no desenvolvimento desta pesquisa. Seus ensinamentos foram primordiais para as (des)construções que caracterizam a formação acadêmica e como pesquisadora.

Aos amigos, pelas alegrias, dúvidas, angústias e incertezas compartilhadas.

À Coordenação do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (FUMDES/UNIEDU), pela bolsa de estudos que possibilitou a viabilização desta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente para que a pesquisa fosse desenvolvida, uma vez que, ser pesquisador, não é uma tarefa isolada, mas sim, colaborativa.

## RESUMO

A presente tese insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania, do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesco. Focaliza as recomendações de organizações multilaterais para uma política de avaliação da educação infantil. Tem por objetivo geral analisar a permeabilidade das ideias da Unesco e da OCDE nos movimentos pela elaboração de uma proposta de avaliação da Educação Infantil, em curso no Brasil. Defende que as propostas para a avaliação da educação infantil, no Brasil, estão submetidas à racionalidade neoliberal, uma vez que se constituem a partir de recomendações emanadas da Unesco e da OCDE. Fundamentando-se em pressupostos da abordagem crítica, toma por base os estudos de Dardot e Laval (2016), Friedman (1984), Hayek (1988), Oliveira (2009) e Velloso (2011) sobre as ideias neoliberais. As reflexões se estenderam para a influência da racionalidade neoliberal na política educacional, com base em Barroso (2005; 2006), Horta Neto (2013), Soligo (2013), Gentili e Silva (2002). Com uma abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos da pesquisa compreenderam: revisão teórico-conceitual, incluído um balanço crítico da produção do conhecimento sobre o tema da avaliação da educação infantil, com vistas a sistematizar características das diferentes proposições em curso, além de identificar as principais agências multilaterais que atuam no delineamento da política de avaliação da educação infantil e elucidar o movimento das propostas de avaliação da educação infantil, em curso no Brasil; e exame documental, tendo por alvo documentos internacionais da Unesco e da OCDE e documentos técnicos produzidos em âmbito nacional, a fim de analisar as orientações e delineamentos das propostas para a avaliação da educação infantil no Brasil. A análise da literatura produzida pela área permitiu caracterizar a produção acadêmico-científica em três níveis de avaliação, conforme Afonso (2003): nível mesossociológico, de dimensão da escola; nível macrossociológico, de dimensão do sistema de ensino; e nível megassociológico, de dimensão dos organismos multilaterais. No primeiro nível foram identificados três movimentos: autoavaliação, escalas de ambiente e avaliação de contexto. O segundo nível (macrossociológico) caracteriza-se por dois movimentos: exames nacionais de desempenho e uso de padrões e indicadores nacionais de qualidade. Por fim, no terceiro nível (megassociológico) foi identificado um movimento com foco em padrões de desempenho global para os sistemas educacionais, por meio de avaliações padronizadas. Da análise de documentos da Unesco e da OCDE identificou-se diretrizes orientadoras para a avaliação da educação infantil no Brasil. São duas as orientações da Unesco: a primeira tem por objetivo monitorar os processos e insumos das políticas de cuidados e educação na primeira infância por meio de indicadores de qualidade; e, a segunda, tem por propósito avaliar os resultados das políticas de expansão dos sistemas de educação infantil no Brasil, por meio de indicadores de qualidade. No tocante à OCDE, as diretrizes emanadas pela agência apregoam a avaliação de resultados do desempenho dos sistemas de educação infantil, por meio de testes cognitivos. Os resultados evidenciam que as proposições para a avaliação da educação infantil em curso no Brasil não são homogêneas, ao mesmo tempo em que não se dão em oposição uma contra outra, inclusive com permeabilidade às orientações da Unesco e da OCDE.

**Palavras-chave:** Política de Avaliação. Educação Infantil. Organismos Multilaterais. Unesco. OCDE.

## ABSTRACT

This thesis is part of the Research Line Education, Public Policies and Citizenship, of the Postgraduate Program in Education at Unoesc. It focuses the permeability of recommendations from multilateral organizations in the development of a policy for evaluating Preschool education in Brazil. It has general objective to analyze the permeability of UNESCO and OECD ideas in the movements for the elaboration of a proposal for evaluating Preschool education, underway in Brazil. It argues that the proposals for evaluating Preschool education, currently underway in Brazil, are subject to neoliberal rationality, as they are specified based on recommendations issued by UNESCO and the OECD. To prepare the thesis, the following central research question was defined: What is the permeability of UNESCO and OECD propositions in the movements for the elaboration of a national policy for evaluating Preschool Education in Brazil? Based on critical theory assumptions, it is based on studies by Dardot and Laval (2016), Friedman (1984), Hayek (1988), Oliveira (2009) and Velloso (2011) on neoliberal ideas. The reflections extended to the influence of neoliberal rationality on educational policy, and for this debate the study is based on Barroso (2005; 2006), Horta Neto (2013), Soligo (2013), Gentili and Silva (2002). With a qualitative approach, the methodological procedures of the research comprised: theoretical-conceptual review, including a critical assessment of the production of knowledge on the topic of Preschool education evaluation, with a view to systematizing characteristics of the different proposals in progress, in addition to identifying the main multilateral agencies that work in designing Preschool education evaluation policy and elucidating the movement of Preschool education evaluation proposals underway in Brazil; and documentary examination, targeting international documents from UNESCO and the OECD and technical documents produced at national level, in order to analyze the guidelines and outlines of proposals for the evaluation of Preschool education in Brazil. The analysis of the literature produced by the area allowed us to characterize the academic-scientific production at three levels of evaluation, according to Afonso (2003): mesosociological level, of school size; macrosociological level, dimension of the education system; and megasociological level, the size of multilateral organizations. At the first level, three movements were identified: self-assessment, environmental scales and context assessment. The second level (macrosociological) is characterized by two movements: national performance exams and the use of national quality standards and indicators. Finally, at the third level (megasociological) a movement was identified: global performance standards for educational systems, through standardized assessments. From the analysis of documents from UNESCO and the OECD, guiding guidelines for the evaluation of Preschool education in Brazil were identified. There are two UNESCO guidelines: the first aims to monitor the processes and inputs of early childhood care and education policies through quality indicators; and, the second, aims to evaluate the results of policies to expand Preschool education systems in Brazil, through quality indicators. Regarding the OECD, the guidelines issued by the agency advocate the evaluation of the performance results of Preschool education systems, through cognitive tests. The results show that the propositions for evaluating Preschool education in Brazil are not homogeneous, at the same time that they are not in opposition to one another, including permeability in relation to UNESCO and OECD guidelines.

**Keywords:** Assessment Policy. Preschool Education. Multilateral Organizations. UNESCO. OECD.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo da produção acadêmica da área sobre a avaliação da educação infantil (2005-2021).....	42
Quadro 1 – Nível mesossociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área .....	45
Quadro 2 – Nível Macrossociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área .....	47
Quadro 3 – Nível Megassociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área .....	49
Quadro 4 – Documentos técnicos da Unesco e da OCDE selecionados na etapa de revisão de literatura.....	57
Quadro 5 – Recomendações da Unesco e da OCDE que influenciam no delineamento das propostas de avaliação da educação infantil, em curso no Brasil.....	58
Quadro 6 – Aproximações e distanciamentos entre as propostas para a avaliação da educação infantil, em curso, no Brasil .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIADI	Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Consed	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
EAPI	Escala de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância
ECCE	Early Childhood Care and Education
ECPI	Educação e Cuidados na Primeira Infância
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale®, Revised
EI	Educação Infantil
EPT	Educação Para Todos
FBEI	Fórum Baiano de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GT07	Grupo de Trabalho da ANPEd – Educação de Crianças de 0 a 6 anos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDA	Associação Internacional para o Desenvolvimento
IELS	International Early Learning and Child Well-being Study
IFC	Corporação Financeira Internacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale® Revised
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MS	Mato Grosso do Sul
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organismos multilaterais
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Paraná
Promedlac	Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PT	Partido dos Trabalhadores

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDE ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Unicef	United Nations Children's Fund
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Sobre o método e a metodologia .....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVES NOTAS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização histórica das ideias neoliberais no Brasil (1964-1996) .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>A influência da racionalidade neoliberal na política educacional brasileira.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da avaliação da educação infantil .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>Influência dos organismos multilaterais nas propostas de avaliação da educação infantil brasileira.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Parceria da OCDE com o Brasil .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Parceria da Unesco com o Brasil .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Principais Recomendações da UNESCO e da OCDE para a Avaliação da Educação Infantil brasileira .....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS EM CURSO .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Política nacional de avaliação da qualidade da educação infantil: apontamentos históricos .....</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE ÚNICO – Síntese do processo de desconstrução do <i>corpus</i> sobre a avaliação da educação infantil. ....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tem repercutido nos últimos anos, especialmente no Brasil, debates acerca das políticas de regulação, notadamente no que concerne à avaliação educacional. Esse intenso movimento tem ganhado força devido sua sustentação estar pautada numa perspectiva de administração conformada a partir de modificações na forma de conceber e operar os serviços públicos, segundo a lógica das políticas neoliberais, ou seja, nos pressupostos da *New Public Management* (Nova Gestão Pública – NGP).

O discurso sobre como introduzir uma mudança organizacional e cultural na administração pública no Brasil iniciou ainda no Governo Collor, no ano de 1994. Porém, somente no Governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, a proposta da reforma administrativa se materializa, com a criação de novos mecanismos de financiamento, controle social<sup>1</sup> e participação. Uma série de medidas foi tomada na perspectiva de redefinição do papel do Estado, incluso sua ação implementadora de políticas, abrindo mais espaço ao mercado com a ampliação de mecanismos de privatização, descentralização, cortes e redução funcional.

Bresser-Pereira<sup>2</sup> (1999) destaca que a adoção de um novo modelo de administração no setor público deu-se a partir da percepção de que a crise fiscal pela qual o país passava em 1995, era devida à ineficiência estrutural da administração pública burocrática, pautada em práticas clientelistas e patrimonialistas. Portanto, na percepção deste autor, o novo modelo gerencial de administração fora justificado por seu potencial modernizador, destacado o controle social alicerçado em três fundamentos: eficácia, eficiência e qualidade. Para o autor, estes fundamentos flexibilizam “[...] os processos e os regulamentos burocráticos, conferindo um grau mais elevado de autonomia e de *accountability*<sup>3</sup> às agências governamentais e aos seus gerentes [...]” (p. 6). Assim, a reforma envolve, dentre outras questões, “[...] assegurar a responsabilização (*accountability*) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social,

---

<sup>1</sup> Vera e Lavalle (2012, p. 349) definem o controle social como “a incidência de cidadãos e atores da sociedade civil sobre processos decisórios governamentais”.

<sup>2</sup> Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o primeiro-ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que atualmente tem como herdeiro o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Autor do Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995, delineou os principais elementos do dito Novo Estado Brasileiro, buscando adequação da administração pública nacional a critérios da então moderna administração gerencial (Lima, 2014).

<sup>3</sup> Segundo Schneider (2019), o conceito de *accountability* na educação está associado às demandas por maior participação e transparência, como também pela necessidade de controle e prestação de contas na administração pública. Igualmente, vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação por meio das quais tende a responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala.

combinados com o aumento da transparência no serviço público [...]” (p. 7).

Logo, os princípios da NGP passam a promover novas configurações que repercutem nos arranjos institucionais assentados na ideia de governo democrático, configurando a participação e o controle social do cidadão na administração pública como ferramentas de *accountability*. Conforme explicam Medeiros e Pereira (2003, p. 63), os mecanismos de *accountability* trazem “[...] à tona a importância da participação da sociedade na formulação e avaliação das políticas públicas”, para aferir a responsabilização do desempenho governamental, com vistas a garantir uma maior eficiência dos serviços prestados pelo Estado.

Dentre as formas de participação, a Constituição Federal de 1988 prevê a participação da sociedade em conselhos setoriais ou enquanto sociedade organizada. Assim, o controle da gestão pública é uma característica da democracia, tal como a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos (Dahl, 1989).

Para Schedler (1999), a *accountability* possui uma visão bidimensional que consiste tanto na obrigação dos funcionários públicos de informar e justificar ativamente e de forma clara seus atos, quanto de estarem sujeitos à imposição de sanções quando violarem os seus deveres públicos, uma vez que devem responder solidariamente sobre o desempenho das instituições que estão sob sua responsabilidade.

Contudo, Denhardt (2011) frisa que a *accountability* no serviço público é complexa, por isso precisa de equilíbrio entre as normas, as responsabilidades concorrentes e o interesse público. Nesta perspectiva, Peruzzotti e Smulovitz (2002) defendem uma *accountability* social como mecanismo vertical em regimes democráticos. Para os autores, a participação da sociedade nos assuntos do Estado é um exercício necessário e permanente, dada a necessidade de assumir seu papel enquanto promotora do desenvolvimento governamental. É, pois, por meio do exercício de *accountability* social, que envolve a definição clara de responsabilidades e a criação de mecanismos de prestação de contas, que sociedade e gestores passam a garantir a eficiência<sup>4</sup> e a eficácia<sup>5</sup> das instituições públicas.

Todavia, Abrucio (1997) pondera que, a administração gerencial não contém somente

---

<sup>4</sup> O conceito de eficiência compreende a capacidade da administração pública em conseguir um melhor rendimento com o mínimo de erros e dispêndio de tempo e de recursos financeiros, ou seja, está relacionado à ordem de recursos investidos em uma instituição ou sistema, e significa alcançar os resultados pretendidos com os menores custos e volume de insumos e produtos possíveis (Augusto, 2010).

<sup>5</sup> No que concerne a eficácia, o termo denota o grau em que uma instituição pública cumpre com suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela (Brooke, 2010).

o viés da eficiência e eficácia de mercado. Trata-se de uma forma de governança<sup>6</sup> que, além de equilibrar as contas públicas na lógica da produtividade, diminui os gastos em uma era de escassez, sendo suas metas principais o corte de custos e pessoal e a diminuição das transferências de recursos para os governos subnacionais. Logo, a lógica neoliberal, servindo-se de pressupostos da NGP, se utiliza dos conceitos da administração gerencial para operacionalizar os serviços públicos sob sua responsabilidade, descentralizando a tarefa do Estado em prover políticas sociais e passando a avaliar os resultados.

Destaca-se que a transição entre um modelo administrativo e outro não ocorre de forma isolada. Ela está submetida a um pacote de reformas gerenciais que vem sendo implementado desde os anos de 1980, em países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No âmbito dos países emergentes, este organismo multilateral é considerado uma importante fonte de soluções para temas ligados ao desenvolvimento econômico, uma vez que dispõe de especialistas que articulam a atividade de pesquisa à difusão dos temas.

Engajado à OCDE desde 1994, o Brasil tornou-se um parceiro-chave em 2007 e desde então, tem buscado alinhar suas políticas nacionais às recomendações do Organismo, tendo em vista a potencialização do seu crescimento econômico. Deste modo, tem cumprido com uma série de exigências para se adequar aos padrões requeridos, incluindo a compatibilidade de sua legislação e políticas com os instrumentos da Organização, que têm demandado modificações na legislação e ações praticadas também na área educacional.

Ainda no cenário das reformas do Estado e justificadas sob o argumento da melhoria da qualidade educacional, no ano de 1993, em Santiago (Chile), ocorreu a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac). A Reunião propunha, entre outras questões, a elaboração e desenho de orientações e estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais de melhoria da educação secundária; aportes ao processo de reforma da educação secundária do Brasil; e articulação entre a educação da primeira infância e a educação básica para garantir a coerência e continuidade no processo educacional dos alunos, estabelecendo linhas de comunicação entre as escolas de educação infantil e de educação primária (UNESCO, 1998).

Em síntese, tratam-se de recomendações internacionais aplicadas na reforma

---

<sup>6</sup> O conceito de governança é entendido a partir de princípios considerados essenciais para que as políticas atendam ao interesse público e o governo tenha bons índices, sendo eles: a transparência, a participação da sociedade, a integridade e a *accountability* (enquanto responsabilidade) (Fahey; Köster, 2019). Peters (2013) complementa firmando que governança significa dirigir a economia e a sociedade visando objetivos coletivos e que esse processo envolve descobrir meios de identificar metas para depois identificar os meios para alcançar essas metas.

educacional brasileira que culminou no estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96. Esta, além de integrar a educação infantil à educação básica, traz consigo conceitos próprios da administração gerencial, como o previsto no inciso IX, do artigo 4.º, que dispõe sobre a garantia de padrão de qualidade do ensino por meio do processo nacional de avaliação do rendimento escolar na educação básica (Brasil, 1996). Ressalta-se que este padrão já vinha sendo monitorado desde 1994, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e que ganhou escopo somente nos anos 2000, com a discussão acerca da avaliação externa em larga escala como instrumento de gestão educacional.

Para Hypolito (2010), no modelo gerencialista, o Estado atua de modo enfático e centralizador como agente regulador das políticas públicas. No que concerne às políticas educativas, ele cria formas regulatórias do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, tidas como solução dos problemas educacionais, subsidiadas pelos pressupostos da eficiência, da eficácia e com foco nos resultados. Assim, a questão da avaliação educacional torna-se tema candente, marcado pela contemporaneidade neoliberal.

A este respeito, Afonso (2001) complementa que, no contexto de uma administração educacional gerencial, o papel do Estado sofre profundas mudanças, justificadas por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional. Em decorrência dessas mudanças, o Estado transborda de uma condição de provedor dos serviços públicos para a condição de avaliador.

O autor ainda assevera que enquanto avaliador, o Estado atua por meio de “[...] indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (Afonso, 2001, p. 26). Nessa lógica, os pressupostos básicos do Estado-avaliador são o controle, a divulgação de resultados e a consequente responsabilização, associada a prêmios ou punições (*accountability*).

Para Freitas (2016), as avaliações externas em larga escala, como as empreendidas pelo Saeb no Brasil, são disseminadas como uma forma de controle e auditoria do Estado acerca da aprendizagem produzida pelas escolas, com a finalidade de monitorar as práticas educativas. Nesse caso, os resultados de desempenho dos alunos expressariam a qualidade daquela instituição, porém, sem levar em conta outras dimensões que também afetam a aprendizagem dos estudantes. De maneira unidirecional, o Estado responsabiliza a escola e os docentes pelos resultados alcançados.

Deste modo, é possível afirmar que os testes padronizados são sempre limitados, principalmente quando associados a recompensas, uma vez que criam pressões para que a

escola foque em sua preparação, bem como em sua aplicação, produzindo um estreitamento curricular. Ademais, as políticas de responsabilização (leia-se, de *accountability*), quando circunscritas a uma lógica gerencial, têm o mérito como alvo. Logo, a dinâmica que se cria a partir dessa lógica pode conduzir a um processo educativo de qualidade duvidosa.

No que se refere à educação infantil, então integrada à educação básica, mas não ao Saeb, evidenciava-se a preocupação quanto ao entendimento equivocado da avaliação nesta etapa educacional. Uma destas preocupações residia na iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República em colocar em debate nacional a proposta de uso do ASQ (*Ages & Stages Questionnaires*). Trata-se de um instrumento que tem como foco avaliar o desenvolvimento da criança de educação infantil em cinco domínios, a saber: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e relações pessoais e sociais, resultando em sua classificação. Portanto, um instrumento avaliativo na direção contrária das várias iniciativas do MEC, da legislação brasileira e dos documentos correlatos que pautavam a noção de qualidade para esta etapa da educação básica (Brasil, 2015).

Foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012 um Grupo de Trabalho (GT) constituído por representantes de várias entidades ligadas à educação <sup>7</sup>, com vistas a delimitar uma proposta de avaliação que atendesse a finalidade qualitativa da educação infantil. O documento técnico elaborado pelo GT propõe “diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, [além de] analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação [...]” (Brasil, 2012, p. 3).

O GT buscou acolher uma abordagem avaliativa que tem como referência as condições de oferta da educação infantil, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão. Isso porque as pesquisas evidenciavam a negligência de instituições e sistemas de educação infantil quanto a baixa cobertura em creches e pré-escolas, principalmente para o contingente oriundo de famílias de baixa renda que, na maioria dos casos,

---

<sup>7</sup> A Portaria n.º 1.747/2011 do Ministério da Educação, instituiu o Grupo de Trabalho com a atribuição de propor política nacional de Avaliação da Educação Infantil. Já a Portaria n.º 379/2012 nomeou os integrantes do Grupo de Trabalho de avaliação da e na educação infantil, ficando assim composto: representando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Gabriela Freitas de Almeida - titular e Viviane Fernandes Faria Pinto - suplente; representando a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB) - Jaqueline Moll - titular e Rita de Cássia de Freitas Coelho - suplente; representando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - Jesse Rodrigues Ferreira - titular e Leonardo Claver Amorim - suplente; representando a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) - Maria Cecília Amendola da Motta - titular e Cláudia Maria da Cruz - suplente; representando a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - Heleno Araújo Filho - titular e Joel de Almeida Santos - suplente; representando a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Maria Letícia Nascimento - titular e Dalila Andrade Oliveira - suplente; representando o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) - Marlene Oliveira dos Santos - titular e Maria Luiza Rodrigues Flores - suplente; e representando a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) - Maria Thereza Marcilio - titular e Vital Didonet - suplente (Brasil, 2012).

ficava sem atendimento, aumentando as desigualdades educacionais presentes no território.

Os debates culminaram na produção de um documento técnico<sup>8</sup>, que defende a construção de uma sistemática de avaliação que se articule “[...] às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas; seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados [e] considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação [...]” (Brasil, 2012, p. 18). Portanto, uma perspectiva avaliativa participativa, democrática, reflexiva, dialógica e formativa para a educação infantil, que visa “[...] questionar sobre as concepções educativas implícitas nas práticas, tornando-as explícitas, de modo a ampliar a consciência e as possibilidades de uma reestruturação fundamentada sobre o próprio fazer” (Brasil, 2015, p. 33). O modelo proposto parte, portanto da ideia de que a avaliação e a reflexão sobre a qualidade são processos conexos.

Considerando as contribuições do GT é possível afirmar que ele subsidiou a inserção da estratégia 1.6<sup>9</sup>, na Meta 1<sup>10</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e respectivos Planos Estaduais e Municipais, culminando na inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto n.º 9.432, exarado em 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018).

Distanciando-se substancialmente da perspectiva avaliativa defendida pelo GT que resultou em produções de documentos pelo MEC, debates que convergem para uma outra percepção sobre a avaliação da educação infantil que iniciaram em 2016 e parecem conquistar cada vez mais adeptos a uma avaliação externa em larga escala<sup>11</sup>, com foco nos resultados também nesta etapa da educação básica.

Portanto, trata-se de uma proposta estudada e defendida por intelectuais orgânicos<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, 2012. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/educacao\\_infantil\\_sitematica\\_avaliacao.pdf](http://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/educacao_infantil_sitematica_avaliacao.pdf)

<sup>9</sup> Estratégia 1.6: implantar até o segundo ano de vigência deste PNE a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2014).

<sup>10</sup> Meta 1: universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

<sup>11</sup> A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. A avaliação externa também é denominada de avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino e em larga escala quando envolve um grande número de alunos (Rocha, 2023).

<sup>12</sup> Conforme Gramsci (1989) os intelectuais orgânicos são provenientes da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador. O intelectual tradicional acredita estar desvinculado das classes sociais.

(Casimiro, 2016) em eventos nacionais e internacionais sobre o tema, que veem na educação infantil uma possibilidade de obtenção de melhores índices no ensino fundamental. Neste debate, fomenta-se que os primeiros passos da criança na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental são cruciais para assegurar que seu desempenho seja satisfatório ao longo de toda a trajetória acadêmica. Enfatizam, ainda, que a educação pré-escolar e a alfabetização devem estar no centro do planejamento de políticas públicas.

Salienta-se que deste grupo, cuja convergência teórico-pragmática parece remeter a uma perspectiva distinta da que informa o GT criado pelo MEC, fazem parte empresários e intelectuais, coletivos organizados num conjunto de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)<sup>13</sup>, que contribuíram inclusive, na elaboração da proposta avaliativa de perspectiva democrática, com fulcro nos processos e insumos.

Todavia, asseveram que a proposta conceitual que defendem está focada na aprendizagem baseada no brincar, sendo coerente com a missão de educação defendida pela BNCC. O grupo propõe avaliar principalmente, a qualidade das práticas pedagógicas, a mediação do professor, as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento da criança, assim como outros aspectos dos ambientes de educação infantil (Lepes, 2022).

Com base no que preconiza o PNE 2014-2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), promoveu em 2018 o Seminário Internacional Estatísticas Educacionais e Avaliação da Educação Básica, ocasião em que foram anunciadas as mudanças encetadas no Saeb, entre elas a inclusão da educação infantil na política nacional de avaliações e exames da educação básica. Segundo definido no Seminário, a educação infantil seria avaliada por meio de questionários eletrônicos aplicados de forma censitária a educadores, gestores das instituições e dirigentes municipais e estaduais das redes públicas de ensino (Brasil, 2018). Esse modelo de avaliação foi aplicado oficialmente, pela primeira vez, no segundo semestre de 2019, junto às demais avaliações do Saeb.

Recentemente, houve a institucionalização de normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica por meio da Portaria n.º 458/2020. Sua finalidade é a composição de um conjunto de instrumentos que permitem a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos sobre a qualidade das etapas que compõem a educação básica (Brasil, 2020b), o que possibilitará a criação de mecanismos de avaliação externa em larga escala também na educação infantil.

---

<sup>13</sup> Os principais APHs citados na revisão de literatura que trata sobre a avaliação da educação infantil, tratada na seção quatro, são: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Bernard Van Leer; Itaú Social; Instituto Unibanco; Instituto Alfa e Beto; Instituto Ayrton Senna; Instituto Avisa Lá; Ação Educativa.

Reafirma-se com isso, a função avaliativa do Estado, extremamente comprometido com a produção de indicadores nacionais e com a disseminação de estatísticas e resultados, sob a alegação da garantia do padrão de qualidade, equidade e eficiência da educação básica.

Apesar de ainda não ter sido implantada no Brasil uma política de avaliação da educação infantil, são iniludíveis os debates travados em torno desta ideia. Esses se encontram atualmente polarizados em dois movimentos prioritários, mas ambos preocupados com a aferição da qualidade da educação infantil. O primeiro deles segue recomendações da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) e materializa-se por meio de um discurso humanizador, apesar de gestado no contexto de uma educação neoliberal, defendendo a necessidade de implantação de um modelo de avaliação da educação infantil centrado nos processos e insumos, enquanto meio para promover a igualdade de oportunidades educacionais considerando a diversidade e as desigualdades presentes no território brasileiro. O segundo movimento, pauta-se nas recomendações da OCDE que concebe a avaliação como estratégia para aumentar o controle social e a responsabilização das escolas sobre os resultados educacionais também na educação infantil.

Considerando que os dois movimentos estão inseridos na lógica neoliberal, constitui **problema de pesquisa** da presente tese: Qual a permeabilidade das ideias da UNESCO e da OCDE nos movimentos pela elaboração de uma proposta de avaliação da Educação Infantil em curso no Brasil?

Considerando o contexto brevemente apresentado, importa questionar: a) em que medida a racionalidade neoliberal influencia a política educacional brasileira? b) quais as características das propostas em curso para uma política nacional de avaliação da educação infantil? c) como se caracteriza a influência de organismos multilaterais no delineamento de propostas de avaliação para a educação infantil no Brasil? d) como se dá o debate sobre uma política nacional para a educação infantil no tocante ao delineamento de padrões e indicadores de qualidade? e) como se caracteriza o movimento que culminou na constituição de dois grupos de trabalho com proposições distintas, sobre uma determinada política de avaliação da educação infantil, considerando suas especificidades e distanciamentos?

É pensando neste contexto que o trabalho tem por **objetivo geral** analisar a permeabilidade das ideias da UNESCO e da OCDE nos movimentos pela elaboração de uma proposta de avaliação da educação infantil em curso no Brasil.

Como desdobramento deste objetivo central, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**: a) contextualizar a racionalidade neoliberal na política educacional brasileira; b) identificar características das propostas para uma política nacional de avaliação da educação

infantil; c) analisar a influência de organismos multilaterais no delineamento de propostas de avaliação para a educação infantil no Brasil nesta década; d) historicizar nesse contexto, o debate da política nacional para a educação infantil, no tocante ao delineamento de padrões e indicadores de qualidade; e, e) caracterizar o movimento que culminou na constituição de dois grupos de trabalho, com proposições distintas, sobre uma determinada política de avaliação da educação infantil, analisando suas especificidades e distanciamentos.

Considerando o exposto, a presente proposta de investigação defende, como **hipótese ou premissa principal** que as propostas para a avaliação da educação infantil em curso no Brasil estão submetidas à racionalidade neoliberal, uma vez que se constituem a partir de recomendações emanadas da UNESCO e da OCDE. As propostas apresentam ora similitudes e ora distanciamentos quanto aos aspectos qualitativos a serem observados nesta etapa da educação.

O interesse por esse objeto de estudo relaciona-se com a minha vivência profissional em um Centro de Educação Infantil (CEI), de um pequeno município do Oeste Catarinense, ao acompanhar dos bastidores a discussão de propostas de avaliação para a educação infantil. Aliado a isso, a experiência como assessora e consultora educacional em municípios catarinenses, tem oportunizado conhecer diferentes realidades, bem como contribuir com o debate acerca de uma política local de avaliação da educação infantil, uma vez que é perceptível a divergência entre os professores desta etapa da educação básica quanto as propostas de avaliação que hoje se apresentam.

Outra razão motivadora do estudo foi sem dúvida, a participação no projeto de pesquisa, de abrangência internacional, intitulado *Políticas e avaliação educacional e accountability em países da América Latina*, do qual participam pesquisadores de instituições de ensino superior de quatro países, entre eles Chile, Colômbia e México, além do Brasil. A integração à equipe, com envolvimento em atividades de estudos e de pesquisa foi determinante para precisar a temática ora pautada na investigação.

Portanto, enquanto pesquisadora e profissional da educação básica, imbuída do propósito de analisar a permeabilidade das proposições da UNESCO e da OCDE nas propostas de avaliação para a educação infantil, no Brasil, tem-se na referida pesquisa não somente a oportunidade de contribuir com um aprofundamento teórico, necessário à compreensão de questões que atravessam o tema da avaliação educacional, mas também com o debate acerca da especificidade desta etapa da educação básica, desvendamento a necessidade e os objetivos de incluir a educação infantil na política de avaliação e exames da educação básica brasileira.

Ademais, almeja-se contribuir com aqueles que atuam na produção científica da política

de avaliação da educação infantil; aqueles que atuam no traçado de políticas públicas de educação; e com aqueles que demandam uma maior fundamentação sobre os contextos de produção e de influência da política da educação infantil e de como eles se materializam no Brasil.

## 1.1 SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA

As pesquisas em políticas públicas vêm ganhando cada vez mais espaço entre os estudiosos de diversas áreas do conhecimento, como é caso da educação, foco deste estudo. Conforme destaca Mello (1999, p. 65), “do ponto de vista de sua institucionalização, o campo de estudo de políticas é [ainda] bastante incipiente no Brasil [...]”, levando-se em conta que essa matéria somente passou a ganhar destaque em nosso país após a Ditadura Militar.

Na concepção de Gatti (2007), a pesquisa em educação se reveste de características específicas, uma vez que pesquisar em educação significa trabalhar com seres humanos ou algo relativo ao seu processo de vida. Portanto, o conhecimento gerado nesta área raramente poderia ser obtido através de uma pesquisa estritamente experimental, onde os fatores da situação podem ser controlados, já que certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos e nem a situações sociais nas quais a educação se processa. Daí a predominância de uma abordagem qualitativa nas investigações da área, uma vez que esta abordagem possibilita ao pesquisador empreender uma leitura da realidade que vai além da descrição e que possibilita pensar em rupturas.

Dadas as transformações sociais e políticas de cada contexto histórico, as quais exigem de quem investiga adaptar-se à realidade do momento em que ocorre sua pesquisa, o pesquisador precisa ter cuidado ao utilizar a abordagem qualitativa. Nessa direção, a busca pela compreensão do fenômeno estudado alinha-se com a abordagem qualitativa, buscando uma análise dos significados dos dados no contexto em que eles estão inseridos.

Sobre este aspecto, Masson e Mainardes (2013) destacam que “muitos investigadores da área da educação, principalmente os de políticas públicas, tem tido uma certa dificuldade em especificar claramente os referenciais teóricos e os posicionamentos epistemológicos que fundamentam suas investigações [...]”, o que pode levar ao comprometimento do rigor metodológico de suas pesquisas.

Atenta a esse cuidado, e para cumprir o universo metodológico desta pesquisa, tomo por base estudos de Ozga (2000) acerca da política educacional, que a concebe como um campo em movimento. Para a autora é na investigação em políticas que residem os nossos valores, que

“atravessam e inspiram as nossas tarefas enquanto investigadores, tal como impregnam todos os aspectos da vida social” (p. 96). Daí que a adoção da abordagem crítica na investigação em política educacional – perspectiva que adoto nesta pesquisa – “resulta de uma determinada concepção de valores.” (p. 93). Nessa direção, a autora defende que trabalhar em um contexto de adversidades “impõe ao investigador determinados procedimentos para se seguirem princípios éticos de investigação e avaliar a atividade de investigação em relação àquilo que poderia ser amplamente definido como preocupações de justiça social [...]” (Ozga, 2000, p. 94).

A abordagem crítica responde pelos aspectos metodológicos da investigação e, nesse sentido, é importante compreender que todo conhecimento se desenvolve em um contexto em constante transformação, sendo imprescindível abordar de forma crítica os temas presentes nas políticas educacionais, e neste caso específico, as mudanças ocorridas ao longo da história da avaliação da educação infantil.

Assim, pensar a análise de políticas públicas no campo educacional, desde uma abordagem crítica, implica considerar que os objetivos desta, segundo Cox (1981, p. 130), também são práticos, e “de uma perspectiva que transcende a da ordem existente [...]”. Enfim, significa dizer que o uso, pelo pesquisador, da abordagem crítica na análise de um objeto, como de política educacional, implica em levar em conta premissas, interesses, preocupações e principalmente, valores enquanto sujeito constituído socialmente, na busca por um projeto de transformação social.

Neste sentido, para assegurar o rigor metodológico, utilizo de recursos variados no processo da pesquisa. E, conhecendo a importância de um inventário inicial das condições existentes já dadas anteriormente por outros pesquisadores da área sobre o objeto investigado, na segunda seção da presente tese, recorro a uma revisão teórica.

Nesta seção, as reflexões tecidas em torno das ideias neoliberais no Brasil, foram norteadas pelas contribuições de autores, como: Dardot e Laval (2016); Friedman (1984); Hayek (1988); Oliveira (2009); e Velloso (2011). As reflexões se estenderam para a influência da racionalidade neoliberal na política educacional, sendo que para tal debate busquei apoio em Barroso (2005; 2006), Horta Neto (2013), Soligo (2013), Gentili e Silva (2002), entre outros.

Ainda no plano do aprofundamento teórico, na terceira seção, realizei um resgate crítico da produção científica sobre a problemática em questão, considerando-se três propósitos: identificar características das propostas de avaliação da educação infantil; desvelar os principais organismos multilaterais que atuam no campo da política de avaliação da educação infantil, destacando os documentos produzidos por eles sobre o tema; e identificar as diretrizes de

avaliação para a educação infantil apontadas nos documentos destes organismos e sua permeabilidade nos movimentos sobre a avaliação da educação infantil. Esse levantamento se deu no período compreendido entre 2005 e 2021 e foi realizado no portal do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Catálogo de Teses e Dissertações da mesma fundação. Esse procedimento possibilitou a seleção de 25 (vinte e cinco) documentos acadêmicos-científicos, sendo 13 (treze) artigos e 12 (doze) teses e dissertações. A análise do material foi orientada pelos pressupostos da análise sistemática, nos termos de Moraes (2003).

Para o autor, a compreensão textual ocorre num ciclo de análise constituído por três elementos: unitarização, categorização e comunicação, possibilitando um movimento de emergência de novas compreensões com base na auto-organização (Moraes, 2003). Portanto, é uma técnica que reúne os achados da contextualização da problemática, da produção teórica e da leitura crítica da produção do conhecimento, para a partir disso, expor analiticamente os discursos presentes nos documentos.

A literatura aborda a avaliação da educação infantil em três níveis, conforme Afonso (2003): nível mesossociológico, de dimensão da escola; nível macrosociológico, de dimensão do sistema de ensino; e nível megassociológico, de dimensão dos organismos multilaterais. No primeiro nível foram identificados três movimentos: autoavaliação, escalas de ambiente e avaliação de contexto. O segundo nível (macrosociológico) caracteriza-se por dois movimentos: exames nacionais de desempenho e uso de padrões e indicadores nacionais de qualidade. Por fim, no terceiro nível (megassociológico) foi identificado um movimento: padrões de desempenho global para os sistemas educacionais, por meio de avaliações padronizadas.

O resgate crítico da produção científica também serviu ao propósito de desvelar que a UNESCO e a OCDE são os principais organismos multilaterais que atuam no campo da política de avaliação da educação infantil, uma vez que são referenciados pela maioria dos documentos técnicos-científicos da área, ou seja, a OCDE é mencionada em 40% deles e a UNESCO em 37,1%. São estes organismos que têm atuado conjuntamente com o INEP, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no delineamento de ações de levantamento e análise de dados e informações sobre a educação brasileira. Destaca-se, ainda, que esses dois organismos podem ser considerados, atualmente, “grandes mentores teórico-políticos e ideológicos da mudança educacional [...] [em que indicam] ações conjuntas a países com problemas educacionais comuns [...] [promovendo] o

alinhamento de políticas e programas que supostamente apoiariam a qualidade educacional” (Schneider; Nardi, 2018, p. 46).

Além da identificação dos principais organismos multilaterais influentes na política de avaliação da educação infantil, também foi possível extrair do resgate crítico da produção científica documentos técnicos da UNESCO e da OCDE, publicados entre 2005 e 2021, que subsidiam o delineamento das propostas em curso, no Brasil. Os documentos da UNESCO selecionados para análise nesta etapa da pesquisa são: *Quality in program of Early Childhood care and education (ECCE)* (2006); *Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?* (2008); *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação* (2009); e *Caring and Learning Together: a cross-national study of integration of Early Childhood care and education within education* (2010). Por sua vez, o documento da OCDE foi o *Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil: estrutura de avaliação (IELS)* (2021).

Os documentos técnicos também foram submetidos à análise textual discursiva de Moraes (2003) sendo que, por meio deste procedimento foi possível complementar informações e desvelar aspectos novos do objeto em investigação, evidenciando principalmente a influência destes organismos nas propostas de avaliação da educação infantil brasileira. Lüdke e André (1986) assinalam que estes novos aspectos recaem, sobretudo nas circunstâncias ecológicas, políticas, econômicas e sociais do objeto investigado.

Acerca da análise de documentos, Shiroma, Campos e Garcia (2005) recomendam cautela, especialmente naqueles relativos à política educacional, uma vez que, por mais que estes estejam divulgados amplamente nos meios digitais sua compreensão não é rapidamente assimilável, ainda mais em se tratando de documentos em língua estrangeira. Isso se dá, segundo as autoras, em virtude de que a implementação das recomendações “[...] exige que elas sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade” (p. 430). Além disso, os “textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (p. 432), sendo que a sua desconstrução durante a análise do documento é imprescindível para compreender seu processo de produção e localizar suas inconsistências e seus limites dentro dos quais foram produzidos.

Deste modo, da análise de documentos da Unesco e da OCDE identificou-se diretrizes orientadoras para a avaliação da educação infantil no Brasil. São duas as orientações da Unesco: a primeira tem por objetivo monitorar os processos e insumos das políticas de cuidados e educação na primeira infância por meio de indicadores de qualidade; e, a segunda, tem por

propósito avaliar os resultados das políticas de expansão dos sistemas de educação infantil no Brasil, por meio de indicadores de qualidade. No tocante a OCDE, as diretrizes emanadas pela agência apregoam a avaliação de resultados do desempenho dos sistemas de educação infantil, por meio de testes cognitivos.

Por fim, a quarta seção compreendeu a análise da legislação de âmbito nacional que orienta a política de avaliação da educação infantil. A base normativa foi selecionada considerando a revisão de literatura. O marco histórico-temporal da seleção compreendeu o ano de 1996, com a aprovação de LDB n.º 9.394/96, que coloca como um dos princípios e fins da educação nacional a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996) e culmina com o ano de 2020, quando da institucionalização de normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, por meio da Portaria n.º 458/2020.

Ainda nessa seção e complementarmente aos achados documental, revisito o resgate crítico da produção científica para caracterizar o movimento que redundou na constituição de dois grupos de trabalho com proposições acerca da avaliação da educação infantil, delimitando suas especificidades e distanciamentos. Será destacada a atuação do grupo de intelectuais acadêmicos e do grupo de intelectuais do capital que são empresários organizados num conjunto de APHs.

## **2 NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVES NOTAS**

O liberalismo clássico surgiu na Inglaterra no final do século XVII em contraponto ao despotismo do Antigo Regime - a monarquia absolutista. Sua doutrina define-se pelo conjunto de princípios e teorias políticas apresentadas em defesa das iniciativas individuais e da liberdade política e econômica. Neste sentido, os liberais são contrários à intervenção do Estado na economia e na vida das pessoas (Dardot; Laval, 2016).

Alguns princípios são fundamentais na doutrina liberal, como a defesa da propriedade privada, o livre mercado, a livre concorrência, a valorização das liberdades individuais, a igualdade dos indivíduos perante a lei e a redução do papel do Estado no que concerne aos assuntos econômicos da nação, mas sua maximização na promoção da liberdade individual. Quanto à liberdade econômica, esta é considerada um instrumento indispensável à conquista da liberdade política, geradora da cooperação voluntária entre os indivíduos. Para Friedman (1984), o Estado deve ser o árbitro, zelar pelo cumprimento das regras do jogo econômico, mantendo a lei, a ordem e os direitos de propriedade, ou seja, deve limitar-se em manter a conformidade com as regras.

O liberalismo reconhece que existem certos serviços que, por diversas razões, as forças espontâneas do mercado podem não produzir ou produzir de forma inadequada. Por isso, é conveniente colocar à disposição do governo uma quantidade de recursos claramente circunscritos, com os quais possa prestar tais serviços aos cidadãos em geral. Isso exige uma distinção muito clara entre os poderes coercitivos do governo, por um lado, cuja ação está estritamente limitada à execução das regras de conduta justa e em cujo exercício está excluída toda discricionariedade; e, por outro lado, a prestação de serviços pelo governo, para o qual só pode utilizar os recursos colocados à sua disposição para esse fim, sem poder coercitivo ou monopólio, mas em cujo uso goza de ampla discricionariedade (Friedman, 1984).

A partir deste breve apontamento sobre o liberalismo e recorrendo a uma revisão teórica, início a presente seção tecendo reflexões acerca das ideias neoliberais, com o intento de revelar as circunstâncias nas quais o novo modelo gerencial de administração foi instado no Brasil. Na extensão dessa reflexão, concluo evidenciando como a racionalidade neoliberal tem repercutido na educação brasileira através das políticas de regulação.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS IDEIAS NEOLIBERAIS NO BRASIL (1964-1996)

Em fins do século XVIII e princípio do século XIX um movimento intelectual de cunho conservador implicou no modo de operar da economia e da política e, por conseguinte, na relação Estado-sociedade, com vistas a enfatizar a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal.

O movimento de países capitalistas avançados apoiou o *laissez-faire*<sup>14</sup> internamente como uma forma de reduzir o papel do Estado nos assuntos econômicos, ampliando assim o papel do indivíduo; e apoiou o mercado livre no exterior como um modo de unir as nações do mundo pacífica e democraticamente. No terreno político, apoiou o desenvolvimento do governo representativo e das instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos (Friedman, 1984). Essa reação teórica, conforme anotam Dardot e Laval (2016, p. 37) são sinais da crise do liberalismo, que “expõem linhas de fratura que vão se aprofundando até a Primeira Guerra Mundial e o Entreguerras.”

Com a crise do liberalismo, evidenciou-se uma divisão entre economistas, filósofos e intelectuais em dois grupos distintos, o que marcou o surgimento de duas variantes teóricas, cujas divergências ficaram claras no Colóquio Internacional Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938. O objetivo do colóquio era buscar alternativas que salvaguardassem o modo de produção capitalista e aquilo que o mantivesse vigoroso: as taxas de lucro (Mariutti, 2021).

O liberalismo, que já não era mais suficiente para dar ao mercado condições seguras de crescimento, em meio a intensos conflitos sociais, fez emergir um novo liberalismo, originando o neoliberalismo. Esta é uma doutrina que preserva princípios originários do liberalismo e os faz conviver com técnicas diferentes de ação econômica do Estado. De acordo com essa doutrina, o mercado não deve ser regulado pelo Estado, mas, sim, pelo próprio mercado e minimamente por leis estatais, ou seja, a economia, além de se autorregular, regula igualmente a ordem econômica. Neste sentido, o Estado mantém uma relação de intervenção indireta com a economia de mercado.

Para Dardot e Laval (2016, p. 69), o neoliberalismo “opõe-se a qualquer ação que

---

<sup>14</sup> Expressão, atribuída a Turgot, economista francês, usada para indicar uma política de despreocupação ou a não interferência do Estado em determinadas atividades econômicas dos cidadãos (**Laissez-faire**. In.: Dicionário Online. Brasil: Priberam, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/laissez%20faire,%20laissez%20passer>. Acesso em: 2 abr., 2023.

entra o jogo da concorrência entre interesses privados”, sendo que nele, o Estado capitalista age de modo a “desenvolver e purificar o mercado concorrencial” (p. 69), replicando o lucro. Salienta-se que “[...] o Estado continua sendo um ponto vital de concentração do poder capitalista [...]” (Wood, 2014, p. 24), contribuindo tanto para a manutenção, quanto para a expansão do capital.

Com o neoliberalismo vem a reorganização da sociedade, sendo esta regida pela concorrência, com o individual sobressaindo-se em detrimento do coletivo. Os elementos derivados da lógica neoliberal, conforme Dardot e Laval (2016), dão indícios de que o que prevalece é a ideia de indivíduo e não de coletivo. Isso prejudica, de diferentes modos, a organização política das classes dominadas, impondo limites à democracia segundo os interesses capitalistas.

Nesse sentido, uma das marcas do neoliberalismo é a concorrência em um mercado mais estendido e com menores influências do Estado, no que se refere às suas intervenções, uma vez que as relações priorizam o econômico, o espaço da burguesia no Estado e a produção do apassivamento dos sujeitos, do hegemonismo, enfim, da diluição do poder popular. O Estado, consoante aos princípios neoliberais, diminui o espaço para a política social, recrudescendo a relação capital-trabalho, formaliza a participação e a cidadania e estreita a democracia (Dardot; Laval, 2016).

A esse respeito, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) nos levam a refletir sobre a proposta perversa e intencional do neoliberalismo, da construção do homem para a aquiescência da proposta capitalista como melhor e única forma de organização social possível para o povo. Camuflada pela magia do consumismo, pela diminuição da capacidade dos indivíduos em pensar ou agir por si próprios, tem como objetivo estruturar cidadãos cada vez mais qualificados para reprisar e eternizar o sistema que o gera como homem desprovido da compreensão de suas factuais necessidades.

Diante do exposto, e entendendo que as diferentes fases do capitalismo implicam em diferentes relações entre o Estado e a sociedade, assim como entre o econômico e o político, é que a doutrina neoliberal foi disseminada mundialmente e seus princípios, introduzidos inclusive, na regulação da economia brasileira. Aqui a lógica neoliberal passou a ser implantada ainda na década de 80, após o país passar por um longo e árduo período de Ditadura Militar (1964-1985) (Velloso, 2011).

Essa época foi marcada pelo chamado *milagre econômico*, ocasião em que o Brasil ganhou grande visibilidade externa em fóruns multilaterais, resultando em uma economia interna favorável. Um período marcado também por projetos faraônicos de industrialização que

colocaram o país no sistema de concorrência externa, mas também, que o sobrecarregaram com os altos custos gerados por tais projetos que eram financiados, sobretudo por capital estrangeiro (Velloso, 2011).

O país passou a enfrentar um declínio em sua expansão econômica e com a eleição do General Figueiredo no ano de 1979, essa situação tendeu a piorar. A crise do petróleo, a alta dos juros e a crise monetária configuraram uma forte e longa recessão, tendo como principal fator a crise da dívida externa, herança deixada pelos militares aos brasileiros (Velloso, 2011). Anexada a esta, uma defasagem da indústria brasileira no que concerne à sua modernização tecnológica, quando comparada a outros países do Ocidente, colocando-o em desvantagem no mercado externo.

As enormes adversidades econômicas da década de 80 causaram um aumento significativo do endividamento da máquina pública, fazendo emergir a crise do Estado de Bem-Estar Social<sup>15</sup>, demandando de forma urgente um novo modelo de gerenciamento do Estado, com redução drástica dos investimentos na área social: educação, saúde e previdência social.

O encerramento formal do período militar, por meio da revogação do Ato Institucional n.º 5, lançou a anistia e permitiu uma reforma partidária e a instauração de outro modelo político de governo no país. É nesta conjuntura que nasce o Estado Democrático de Direito, por meio da Constituição de 1988, alicerçado sob o viés de participação direta da sociedade civil em instâncias e mecanismos democráticos de controle social. Também é neste contexto que assume o comando do país José Sarney (1985-1990), um momento oportuno para disseminar a doutrina neoliberal, sendo seus princípios fortalecidos com a entrada do governo Collor em 1990.

Esse contexto coincidiu, também, com o período da Nova Ordem Mundial<sup>16</sup> e com o

---

<sup>15</sup> Tema complexo para o qual não há consenso entre os estudiosos. Nos países industrializados ocidentais, os primeiros sinais da crise do *Welfare State* estão relacionados à crise fiscal provocada pela dificuldade cada vez maior de harmonizar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista. Nessas condições, ocorre a desunião entre capital e trabalho. As grandes organizações e empresas capitalistas e as massas trabalhadoras já não se entendem e entram em conflito na tentativa de assegurar seus próprios interesses. O Brasil nunca chegou a estruturar um Estado de Bem-estar semelhante aos dos países de Primeiro Mundo. Não obstante, o grau de intervenção estatal na economia nacional teve início na Era Vargas (1930-1945) e chegou ao auge durante o período da Ditadura Militar (1964-1985). Paradoxalmente, os mais beneficiados com os gastos públicos em infraestrutura (nas áreas de telecomunicações, energia elétrica, autoestradas etc.) e construção de grandes empresas públicas foram justamente, os empresários brasileiros e estrangeiros. (Cancin, 2022).

<sup>16</sup> Para Pena (2023), a Nova Ordem Mundial – ou Nova Ordem Geopolítica Mundial – significa o plano geopolítico internacional das correlações de poder e força entre os Estados Nacionais após o final da Guerra Fria. Com a queda do Muro de Berlim em 1989 e o esfacelamento da União Soviética em 1991, o mundo se viu diante de uma nova configuração política. A soberania dos Estados Unidos e do capitalismo se estendeu por praticamente todo o mundo e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) se consolidou como o maior e mais poderoso tratado militar internacional. O planeta, que antes se encontrava na denominada “Ordem Bipolar” da Guerra Fria, passou a buscar um novo termo para designar o novo plano político. A primeira expressão que pode ser designada para definir a Nova Ordem Mundial é a unipolaridade uma vez que, sob o ponto de vista militar, os EUA se tornaram

movimento na área da administração pública embasado na lógica de mercado. É importante frisar que a NGP considera a aplicabilidade dos princípios da iniciativa privada no setor público, sob um conjunto de diferentes doutrinas e justificativas, predominando o modelo de Estado gerencialista nas administrações públicas, em diferentes partes do mundo (Christensen; Lagreid; Wise, 2002). Logo, trata-se de um movimento mundial, que traz para a sociedade novas formas de estruturar e de abordar o desenvolvimento sob a ótica capitalista da competitividade justa, sustentável e de boas práticas.

Este processo de modernização do Estado, por meio da adequação da máquina pública aos princípios e doutrina da NGP é criticado enfaticamente pelos autores Marx e Engels (2009, p. 42), que o veem como “um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa”. Nesse sentido, o Estado que eticamente tem o papel de ser o representante legal dos interesses coletivos da sociedade, gerencia os negócios da classe dominante, no caso da sociedade capitalista, as predileções da burguesia, garantindo assim, dentro desta sociedade, o engendramento e a submissão do proletariado aos domínios do capitalismo burguês.

Ainda neste modelo gerencialista, a pressão pela melhoria no setor público faz com que os agentes de governo recorram a práticas de gestão associadas ao tema da governança, partindo das premissas que se relacionam à governança corporativa. Esse processo emerge quando as operações de governo, realizadas por meio da prestação de serviços públicos são incitados a ampliar as ações visando cumprir os objetivos sociais, a apresentar maior competência de gestão e liderança, assim como maior intermediação política entre a demanda do cidadão e o bem público final (Martinez; Jamison; Tilmár, 2013).

Desse modo, surge a governança pública que segundo Secchi (2009) é um conjunto de práticas democráticas e de gestão, alicerçadas ao controle da sociedade que podem ajudar os países a melhorarem suas condições de desenvolvimento econômico e social. A boa governança constituiria portanto, articulada a combinação de boas práticas de gestão pública exigidas pelo

---

soberanos diante da impossibilidade de qualquer outro país rivalizar com os norte-americanos nesse quesito. A segunda expressão utilizada é a multipolaridade, pois após o término da Guerra Fria, o poderio militar não era mais o critério principal a ser estabelecido para determinar a potencialidade global de um Estado Nacional, mas sim o poderio econômico. Nesse plano, novas frentes emergiram para rivalizar com os EUA, a saber: o Japão e a União Europeia, em um primeiro momento e a China em um segundo momento, sobretudo a partir do final da década de 2000. Por fim, uma terceira proposta, mais consensual: a unimultipolaridade. Tal expressão é utilizada para designar o duplo caráter da ordem de poder global: “uni” para designar a supremacia militar e política dos EUA e “multi” para designar os múltiplos centros de poder econômico. Outra mudança acarretada pela emergência da Nova Ordem Mundial foi a necessidade da reclassificação da hierarquia entre os Estados nacionais. No período anterior, costumava-se classificar os países em 1º mundo (países capitalistas desenvolvidos), 2º mundo (países socialistas desenvolvidos) e 3º mundo (países subdesenvolvidos e emergentes). Com o fim do segundo mundo, uma nova divisão foi elaborada. A partir de então, divide-se o mundo em países do Norte (desenvolvidos) e países do Sul (subdesenvolvidos), estabelecendo uma linha imaginária que não obedece, necessariamente, à divisão norte-sul cartográfica.

Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, o requisito para países em via de desenvolvimento a receberem recursos econômicos e apoio técnico para suas políticas internas.

No âmbito brasileiro, para mitigar o grave problema econômico pelo qual o país passava e para se adequar à nova lógica neoliberal mundial, com vistas a receber apoio técnico e financeiro do exterior, algumas práticas da NGP foram incorporadas às políticas nacionais ainda no início da década de 1990, tais como: alterações das leis trabalhistas; abertura do mercado nacional; privatização de empresas estatais; proposição de criação de uma nova moeda; e, paralelamente, a participação do Brasil nos mercados internacionais e sua inserção no Mercado Comum do Sul (Mercosul) (1991). Ainda, foi neste período que o país passou a vislumbrar sua entrada no principal bloco econômico do mundo, a OCDE, que era vista até então “[...] como o clube dos ricos, alheio às necessidades dos países em desenvolvimento” (Fernandes, 2019, p. 84).

Contudo, o projeto neoliberal sofreu um revés em 1992, ano que em decorrência de acusações de corrupção, o Presidente Fernando Collor de Mello sofreu *impeachment*, retardando em alguns anos a concretização do projeto neoliberal. Com sua queda, assume o seu vice, Itamar Franco. Franco, por sua vez, convida o senador Fernando Henrique Cardoso (FHC) para assumir o Ministério da Fazenda. Dentre os seus feitos para conter o avanço da hiperinflação e estabilizar a economia, FHC deu prosseguimento à criação de uma nova moeda por meio do Plano Real<sup>17</sup> (Brasil, 2018).

Em 1995, após derrotar Luiz Inácio Lula da Silva nas urnas, FHC assume a presidência do Brasil e dá sequência às reformas econômicas iniciadas no governo anterior, além de fortalecer o papel regulador do Estado, por meio da criação de agências reguladoras. Deu maior visibilidade nacional ao mercado externo ao fortalecer ainda mais as ideias neoliberais com a privatização da telefonia e de algumas empresas estatais, venda de bancos estaduais, redução do funcionalismo público, terceirização de serviços públicos e abertura do mercado nacional.

Nesse sentido, ao analisar a reforma do Estado no Brasil é fundamental pontuar que as reformas econômicas não chegaram a produzir um modelo que possa ser identificado com o de Estado mínimo. Conforme assinala Barroso (2003, p. 291), a função do Estado apenas deslocou-se da atuação estatal do campo empresarial para o domínio da disciplina jurídica, com

---

<sup>17</sup> O plano econômico teve forte referencial em Anísio Teixeira e em seu ideário de recuperação de uma educação de qualidade no país. Tanto que a figura do jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro estampou a frente da principal cédula da nova moeda do Brasil, tendo ao fundo uma vista parcial da Escola Parque de Salvador, a primeira escola experimental do INEP. No verso da cédula, uma cena referente a proposta de ensino da referida Escola, cujo fundamento defende a educação como processo constante de reorganização e reconstrução de experiências (Brasil, 2018).

a ampliação de seu papel na regulação e fiscalização dos serviços públicos e atividades econômicas, configurando-se em um Estado regulador.

Isso posto, conclui-se que o Estado regulador emerge das reformas, dos contextos de globalização e das novas configurações impostas pelas políticas neoliberais que no Brasil, passou a ganhar centralidade devido à nova configuração nas relações entre política, governo, educação e mercado. De tal modo que o compromisso com as ideias neoliberais foi determinante para que Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), assumisse o cargo de chefe majoritário do país, em 2003. Para gozar de êxito nas eleições, o então candidato redigiu uma Carta ao povo brasileiro com vistas a acalmar o mercado financeiro assegurando que, em caso de sua vitória, respeitaria os contratos nacionais e internacionais. Dentre os aspectos citados, sobressaem-se a vontade de reduzir a vulnerabilidade externa do país, aliando a exportação à criação de um mercado interno de consumo de massas e a combinação do incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes.

Deste modo, o período 2003-2006 foi marcado, a um só tempo, pela estabilidade e retomada do crescimento econômico, pela redução da pobreza e desigualdade social, bem como pela manutenção das ideias neoliberais na gestão pública, e conseqüentemente, sua ampliação para o setor educacional. Assim, é imperativo averiguar a ressonância das ideias neoliberais na educação brasileira por meio das políticas de regulação, sendo este o tema da próxima subseção.

## 2.2 A INFLUÊNCIA DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Conforme evidenciado na subseção anterior, a perspectiva neoliberal busca assegurar a qualificação dos serviços públicos, com base nos expedientes da administração gerencial. A educação, por ser um bem público e financiada pela sociedade, passa ela a ser avaliada por meio de métricas quantificáveis, como forma de controle social e transparência do ensino ofertado.

Gentili (2001) apregoa que a subordinação da educação à lógica da administração gerencial vem alicerçada aos interesses capitalistas, marcada por uma visão de mundo economicista, que tem na escola um meio de materializar suas estratégias, cujo desempenho do indivíduo potencializa o crescimento econômico do país, uma vez que as finalidades educativas se centram na formação individual, competitiva e imediata para o mercado de trabalho. Neste sentido, as metas das políticas neoliberais estão focadas em tornar a escola mais eficiente e melhorar seu desempenho. A qualificação desta eficiência, em grande medida, ocorre através da aplicação de testes e avaliações sistemáticas para aferir o desempenho do aluno, fazendo

professores e escolas competirem entre si, reproduzindo assim, a lógica de mercado.

Em síntese, o cenário apresentado vai na direção de que a escola aparece como um serviçal dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade contemporânea. Estrategicamente, utiliza-se da educação para moldar o indivíduo quanto às suas capacidades adaptativas e de flexibilidade para o mercado de trabalho, que constantemente sofre transformações de natureza tecnológica e organizacional em função das expectativas de lucratividade (Gentili; Silva, 2002).

Friedman (1984), como se sabe, vai na direção contrária das críticas negativas de Gentili (2001) e Gentili e Silva (2002), às políticas neoliberais aplicadas a educação, apoiando as estratégias capitalistas no setor educacional. O autor explicita que as escolas públicas deveriam cobrar por anuidades, como fazem as escolas privadas, para cobrir os custos educacionais, sendo que a adoção desta sistemática contribuiria com uma competição mais efetiva entre os sistemas e os diversos tipos de escolas, tornando o ensino mais eficiente à utilização de seus recursos.

Continuando, o referido autor censura a regulação dos salários dos professores por meio de planos de carreira, uma vez que se configura em uma ação tendenciosa a engessar os trabalhadores quanto ao seu fazer profissional. São poucos os favoráveis a salários com diferenças baseadas no mérito, geralmente os talentosos. Os profissionais tidos como fracos, tímidos e medíocres buscam escalas de salários padronizados, obtidos através do tempo de serviço e dos títulos (Friedman, 1984). Em síntese, o atual formato para pagamento de salários dos membros do magistério atrai profissionais ruins e repele os bons.

Na esteira desta ideia, vale destacar o artifício aventado por Hayek (1988, p. 365) “para este entrave que atrapalha a acumulação de capital seria estabelecer um sistema baseado na competição entre os professores, regulando o salário de cada um por mérito, pois os indivíduos também competem entre si no mercado.” Ainda, conforme este autor, pela existência de políticas públicas que apregoam o acesso universal aos serviços educacionais, que supostamente os problemas criados por sua inexistência teriam sido superados, não mais compete ao governo administrar as escolas, como as condições do passado exigiam, mas sim, tão somente financiá-la e ministrá-la, cito, regulá-la.

Argumentos como os defendidos por Friedmann (1984) e Hayek (1988) corroboram a percepção de que a escola é um lugar de aplicação de estratégias formativas utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva. Nesse sentido, a política neoliberal pode ser considerada uma estratégia que tem a finalidade de transformar o

ser humano, mudando seus valores, através de ideias de relação capitalista do ser com ele mesmo e essas transformações tendem a começar no ambiente escolar, considerando a possibilidade de suas bases estarem fincadas na ideia de eficiência, desempenho e competitividade.

Desta forma, no campo educacional, o neoliberalismo tem encontrado abrigo nas políticas de regulação que ocorrem por meio do financiamento, da avaliação, da gestão e da descentralização, sendo as escolas consideradas as maiores responsáveis pela obtenção de resultados nos serviços prestados, expressados pelo desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas em larga escala.

As políticas de regulação, segundo Barroso (2005) são o oposto da regulamentação, sendo mais flexíveis na definição dos processos e rígida nas questões ligadas à eficiência e à eficácia, centrando-se, prioritariamente, na avaliação dos resultados. Desta forma, as novas regulações advindas das reformas de Estado repercutem nos sistemas educacionais, exigindo deles adaptação à nova fase do capitalismo transnacional, que por um lado aumenta a autonomia de gestão das escolas e, por outro, cobra o cumprimento de critérios de desempenho discente determinados externamente à escola.

Ainda para o autor, o Estado não se retira da educação, mas passa a adotar um novo papel, o do Estado regulador e avaliador. Isso porque é ele quem define as orientações educacionais e as metas e objetivos a atingir, ao mesmo tempo em que constitui um sistema de monitoramento e avaliação para saber se os resultados desejados estão sendo alcançados ou não (Barroso, 2005).

Desta forma, os conceitos de regulação e de avaliação são distintos, mas complementares, uma vez que o Estado continua investindo “uma parte considerável do seu orçamento em educação [...] [ao passo que], abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo” (Barroso, 2005, p. 732).

As principais junções verificadas no novo papel assumido pelo Estado no âmbito educacional, partem de recomendações internacionais que incentivam a política de fundos. Então, o financiamento da educação ocorre por meio da inserção de receitas oriundas do setor privado que exige reestruturação do sistema educacional, como: maior autonomia das escolas; diversificação da oferta escolar; promoção da livre escolha da escola; equilíbrio entre centralização/descentralização; e, a efetivação da avaliação externa.

É, pois, dentro dessa lógica que organizações multilaterais como a OCDE e a UNESCO

operam. Focadas no deslinde de uma inovação da ordem educacional, que vem se consubstanciando por meio das reformas educacionais em diversos níveis, apoiam uma nova regulação para a educação em consonância com o modelo de gestão pública orientado por resultados.

Segundo Horta Neto (2013, p. 43), esse “modelo de governança denominado de Estado Avaliador garante grande autonomia à gestão econômica e pedagógica das escolas, mas sujeitando-as ao cumprimento de metas, expressas, em alguns casos, em contratos de gestão”. Esse entendimento corrobora com o autor Neave (1988), para quem o fulcro do controle por parte do Estado Avaliador se concentra nos resultados dos processos pedagógicos, resultados que se utilizam das avaliações externas para a obtenção de informações sobre o desempenho das escolas sob a alegação do acompanhamento do cumprimento das metas.

Destaca-se que a política de descentralização preconizada nas recomendações de organismos multilaterais e adotadas nas reformas educacionais dos países, principalmente nos emergentes, como o Brasil, que teve por consequência um aumento significativo do número de alunos matriculados, uma vez que essas reformas previam o recebimento de recursos financeiros para a escola embasados na quantidade de alunos matriculados. Assim, os municípios foram forçados a trilhar por vieses alternativos na busca de recursos junto à comunidade e ao empresariado local, comprometendo os objetivos de uma educação factualmente pública, gratuita, com excelência e de qualidade. Ressalta-se que estas transformações estão diretamente ligadas à tática que a classe dominante executa no sistema capitalista que se utiliza da educação, obviamente para traçar objetivos que corroborem com suas intenções.

Junto com as reformas educacionais, sob o viés da descentralização, conforme mencionado por Barroso (2005), instalou-se uma nova pedagogia da hegemonia, pautada na interferência de empresas privadas e repasses de responsabilidade social para os indivíduos tangentes à educação, isentando assim o Estado de seus compromissos com a sociedade.

Destaca-se que a nova pedagogia da hegemonia é uma estratégia burguesa de manutenção de seu controle sobre as classes subalternas e uma forma de repassar as responsabilidades do Estado para os indivíduos. Portanto, a nova pedagogia da hegemonia se apoia em diversos meios para manter os subalternos cada vez mais subservientes à sua proposta, sendo que seu percurso perverso se tornou um “pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Falleiros; Pronko; Oliveira, 2010, p. 56).

A educação pública brasileira, quando das reformas estruturais do Estado realizadas na

década de 1990, sofreu mudanças surpreendentes engendradas pelo neoliberalismo. Para a materialização das estratégias neoliberais no âmbito da educação, o país passou a se conectar de forma mais íntegra aos interesses e intenções crivados nos diagnósticos e doutrinas dos organismos e agências multilaterais enleadas com a globalização do capital, sendo este o tema da seção 3.

Um exemplo desse enleamento tem sido o alinhamento das políticas nacionais às recomendações da OCDE e o fortalecimento da ação da UNESCO no país, ampliando e multiplicando as articulações e os acordos de cooperação técnica com o governo, o setor privado e a sociedade civil, bem como, colocando a competência técnica destas organizações a serviço de inúmeros projetos e iniciativas no âmbito educacional.

Tendo por base as diretrizes internacionais, realizaram-se importantes transformações na política educacional brasileira, dentre elas: a aprovação da nova LDB; a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), enquanto mecanismo de desconcentração do ensino fundamental; as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino; e a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação. A respeito desta última iniciativa nacional, discorrerei na próxima seção.

A nova LDB, Lei n.º 9.394/96, assegurou o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996). A partir dela, criou-se o Saeb, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que têm como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica e aferir os principais fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, sendo a primeira amostragem da avaliação brasileira realizada em 1990.

O Saeb ocorre por meio de testes e questionários aplicados bianualmente na rede pública de ensino e envolve uma amostra da rede privada, refletindo os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. O sistema avaliativo é aplicado sob o viés de ser um indicativo da qualidade do ensino brasileiro, em que além de permitir que as escolas das redes públicas avaliem sua qualidade oferecida aos estudantes, também oferece subsídios para o monitoramento das políticas educacionais com base em dados confiáveis.

Dito isso, a avaliação, além de tornar-se eixo central das políticas educacionais, sob a égide de o Brasil seguir “[...] uma tendência que já vinha se desenvolvendo em diferentes países desde os anos 1970” (Soligo, 2013, p. 77), também se tornou tema de disputa entre os formuladores de políticas, em especial no campo da educação infantil, como veremos no Capítulo 4.

No que concerne às políticas educacionais de cunho pedagógico, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 1997 e em 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997) e de 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998). Ambos constituíram uma

proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática (Teixeira, 2000, p. 1)

A intenção de implantar um currículo nacional e a progressiva adoção de um modelo mercadológico que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na publicação dos rendimentos dos alunos por escola, o que traduz um mecanismo impulsionador da política econômica mundial, em que as alterações curriculares se voltam à preparação estreita para o local de trabalho e à aceitação dos postulados do credo liberal (Cunha, 1996; Gentili; Silva, 2002).

Quanto à educação infantil, conforme assinala Rosemberg (2013), houve um silêncio imposto por muito tempo a esta área da educação, especialmente quanto ao reconhecimento da creche como subetapa da educação básica durante os debates na Constituinte, nas primeiras formulações da LDB e nas versões iniciais da Lei do FUNDEB.

Foi somente nos anos 2000, a partir do movimento global do Marco de Ação de Dakar que o Brasil, seguindo as orientações da UNESCO (2001), assumiu o compromisso de cumprir os objetivos e as metas afirmadas de Educação para Todos (EPT). O documento destaca a importância da educação infantil para assegurar o desempenho escolar subsequente, tendo como primeiro objetivo “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis em maior desvantagem” (UNESCO, 2001, p. 8-9).

A recomendação de investir na ampliação da educação infantil como estratégia de desenvolvimento humano foi incorporada à Lei n.º 10.172/2001 (PNE 2001-2010), tendo em vista o retorno econômico no futuro. No plano delimitaram-se como prioridade: a ampliação da oferta pública de educação infantil; a garantia dos padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições que atuam com esta etapa da educação básica; o estabelecimento de programas de formação inicial e continuada para os professores e dirigentes; a definição de uma política para a educação infantil com base nas diretrizes e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais; a inclusão das creches no sistema de estatísticas educacionais do país; e a garantia dos insumos necessários e a educação em tempo integral para

as crianças de educação infantil (Brasil, 2001).

No que concerne à política de avaliação para a educação infantil, o PNE (2001-2010) visava ao estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços prestados nas instituições de educação infantil, que por meio da supervisão, do controle e da avaliação, produziria informações para a adoção de medidas de melhoria da qualidade. Para auxiliar no cumprimento desta meta, a colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência seriam fundamentais para a manutenção, expansão, administração, controle e avaliação destas instituições de atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade. E é sobre as recomendações de organismos multilaterais para o delineamento de uma política de avaliação para a educação infantil brasileira que abordarei na próxima seção.

### **3 PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

A presente seção tem por finalidade dar conta de dois objetivos específicos. O primeiro deles, identificar as características das propostas de avaliação da educação infantil por meio da análise de documentos acadêmicos-científicos produzidos pela área e o segundo, identificar os principais organismos multilaterais atuantes no campo da política de avaliação da educação infantil, com vistas a analisar o papel destes no delineamento das propostas em curso no Brasil.

Ela está dividida em duas subseções, na primeira, por meio de uma revisão de literatura acerca da avaliação da educação infantil e orientada pelos pressupostos da análise sistemática de Moraes (2003), busca-se identificar as características das propostas de avaliação para esta etapa por meio de levantamento dos documentos acadêmico-científicos realizado em repositórios da área que compreende o período entre os anos de 2005 e 2021.

Na segunda subseção, também subsidiada pela revisão de literatura, desvelo os principais organismos multilaterais que atuam no campo da política de avaliação da educação infantil e analiso as recomendações que subsidiam o delineamento das propostas em curso no Brasil. Tanto a identificação das agências, quanto o mapeamento dos documentos técnicos com suas recomendações, deu-se por meio da revisão de literatura, no período compreendido entre os anos de 2005 e 2021.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais para a compreensão do fenômeno investigado, em que a intenção não é testar, comprovar ou refutar hipóteses, mas sim, compreender o fenômeno a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações. Neste sentido, para identificar características das propostas de avaliação da educação infantil, os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa da investigação foram orientados pelos pressupostos da análise sistemática, nos termos de Moraes (2003). Segundo o autor, a análise textual na pesquisa qualitativa parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados, em que o pesquisador atribui a eles significados. O resultado deste esforço é a expressão de novas compreensões.

O ciclo de análise textual qualitativa de Moraes (2003) é constituído de três elementos, a saber: unitarização, categorização e comunicação, sendo que primeiramente, para esta pesquisa os textos foram desmontados, com vistas a “[...] examinar os materiais em seus

detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, [e] enunciados referentes aos fenômenos estudados” (p. 191).

A análise foi precedida por um levantamento de documentos acadêmicos-científicos acerca da avaliação da educação infantil, processo que Moraes (2003) denomina de *corpus* e representa as informações necessárias para a análise textual. Este conjunto de documentos é a definição de uma amostra, com vistas a obtenção de resultados válidos e confiáveis obtida mediante seleção e delimitação rigorosa.

O *corpus* do levantamento foi constituído essencialmente de produções textuais, ou seja, produções linguísticas, referentes ao tema estudado. O levantamento da produção acadêmica da área se deu no período compreendido entre 2005 e 2021, realizado por meio de consulta ao Portal Scielo, Ao Portal De Periódicos Da Capes E Ao Catálogo De Teses E Dissertações Da mesma fundação. O levantamento<sup>18</sup> deu-se mediante a utilização de descritores em associação: *política, avaliação “and” educação infantil*, os quais possibilitaram a obtenção de 408 artigos e 6.702 teses e dissertações.

As obras foram organizadas em quadros, a fim de que fossem sistematizadas segundo a presença ou não de reflexões relacionadas ao tema da *política de avaliação da educação infantil*, com foco nas instituições e sistemas de ensino. Dessa primeira medida, resultou a exclusão de parte dos trabalhos, seja porque estavam repetidos, uma vez que se optou por utilizar repositórios diferentes, seja porque os textos não estavam disponíveis na Internet.

As obras que restaram foram submetidas a uma análise mais apurada, que permitiu adentrar as especificidades dos estudos publicados, sendo considerados em cada trabalho: o resumo, o título e as palavras-chave. A necessidade de maiores detalhes em relação ao conteúdo motivou em alguns casos, a verificação das demais partes dos trabalhos.

Dessa leitura, outros trabalhos foram excluídos por terem sido identificadas referências à avaliação com foco na aprendizagem e desenvolvimento da criança, ou figurava como elemento subsidiário para tratar de outras questões, notadamente em torno do trabalho docente, da formação inicial dos professores, da prática pedagógica de sala de aula ou da implementação de programas e políticas educacionais. O procedimento possibilitou a seleção de 25 trabalhos (13 artigos e 12 teses e dissertações), cujos enfoques recaem na temática em comento.

A fim de ampliar a abrangência do mapeamento da produção acadêmica da área, recorreu-se a revistas educacionais e currículos de profissionais que debatem sobre o tema da

---

<sup>18</sup> Os filtros utilizados no levantamento permitiram identificar: ano de publicação; área de conhecimento; nome do autor; título do trabalho; nível; resumo; e palavras-chave.

política de avaliação da educação infantil, por meio do qual foi possível obter oito artigos científicos, uma dissertação e uma tese. A Tabela 1 é representativa do levantamento da produção acadêmico-científica da área.

Tabela 1 – Quantitativo da produção acadêmica da área sobre a avaliação da educação infantil (2005-2021)

<b>Tipo de documento</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Total por ano de publicação</b>	<b>Exclusão por critérios analíticos</b>	<b>Total</b>
<b>Artigo</b>	Scielo	2021	02	10	21
		2018	01		
		2013	02		
		2011	03		
		2008	01		
	Capes Periódicos	2018	02	03	
		2015	01		
	Outros	2018	01	08	
		2017	01		
		2016	01		
		2014	03		
2013		01			
<b>Tese</b>	Capes	2019	01	04	05
		2017	01		
		2015	01		
		2014	01		
	Outros	2015	01	01	
<b>Dissertação</b>	Capes	2019	01	8	9
		2018	02		
		2015	03		
		2014	01		
	Outros	2009	01	01	
2020	01				
<b>TOTAL</b>					<b>35</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível constatar que o maior número de produções sobre a política de avaliação da educação infantil se concentra nos anos de 2015 e 2018, com seis documentos produzidos em cada período. Isso pode estar relacionado ao acordo internacional por meio da Declaração de Incheon para a Educação 2030, em que o Brasil, em 2015, juntamente com outros países, se comprometeu em “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária” (UNESCO, 2016, p. 14). Paralelo à afirmação do país com a Declaração de Incheon, temos a institucionalização do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei n.º 13.005/2014 que traz em sua Meta 1, estratégia 1.6,

sobre a implantação de avaliação da educação infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade (Brasil, 2014).

Já as produções em torno da avaliação da educação infantil, ocorridas em maior número no ano de 2018, podem estar relacionadas ao enfoque avaliativo possibilitado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 22 de dezembro de 2017, que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da educação infantil (Brasil, 2017). Acontece que o foco da BNCC, no desenvolvimento de competências gerais para a educação básica, em que se inter-relacionam e desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica, articulam-se com a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, enfoque este adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da UNESCO, que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Na sequência, de posse do conjunto de textos selecionados, iniciou-se o processo de desconstrução do *corpus* para sua posterior unitarização. Essa fragmentação dos textos, nos pressupostos de Moraes (2003), visa perceber os sentidos explícitos contidos nos mesmos, ou seja, detalhes que podem resultar na produção de unidades de análise de maior amplitude, além de observar elementos recorrentes quanto ao objeto de estudo. Portanto, é um momento de intenso contato com cada documento do *corpus*, em que os textos foram lidos e relidos, com vistas a identificar os principais conceitos-chave, resultando deste processo, as unidades de análise.

A primeira etapa do ciclo analítico de Moraes (2003) define a unitarização como um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Neste sentido, a desmontagem de documentos do *corpus*, procurando individualizar nesse processo as unidades de significado referentes ao fenômeno sob investigação, exige do pesquisador o exercício de uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais, para estabelecer novas relações entre os elementos unitários de base e construir uma nova compreensão a partir de um conjunto de informações sobre o fenômeno investigado. O Quadro disposto no Apêndice A é o representativo do processo de desconstrução do *corpus* para a definição das categorias emergentes.

Na abordagem de Moraes (2003), além de reunir elementos semelhantes, o processo metodológico implica nomear e definir as categorias. Assim, por meio da leitura sistemática dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa foi possível definir as seguintes categorias emergentes: níveis de avaliação – Mesossociológico, Macrossociológico e Megasociológico,

articulados às dimensões da avaliação – escola, sistema de ensino em contexto nacional e sistema de ensino em contexto internacional, respectivamente. Isso se deve, em grande medida, pelos textos selecionados concordarem sobre a necessidade de avaliação da educação infantil, uma vez que a qualidade nesta etapa de ensino também necessita de monitoramento. Apesar da concordância sobre a necessidade de avaliação da educação infantil, os autores dos textos do *corpus* divergem especialmente na delimitação dos níveis e dimensões da avaliação nesta etapa da educação básica.

Para o delineamento dessas categorias, cito Afonso (2003, *apud* Brandalise, 2010), que, ao analisar a avaliação educacional numa perspectiva sociológica, define-a em quatro níveis, porém, para este estudo, utilizarei apenas três deles, a saber: a) Mesossociológico: este nível ocorre no âmbito da escola, em que envolve a análise de sua totalidade, ou seja, engloba todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, ação da escola com a sociedade, participação dos pais, entre outros aspectos da escola; b) Macrossociológico: é a avaliação desenvolvida em âmbito nacional ou pelos sistemas de ensino, por organismos externos à escola e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil, o INEP é quem coordena os processos de avaliação externa às escolas; e c) Megassociológico: é o nível de avaliação desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referências para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, em nível global. Tem-se como exemplo o Pisa, coordenado pela OCDE.

A partir da definição das categorias, procurou-se agrupar os textos por níveis e suas respectivas dimensões da avaliação da educação infantil. Deste procedimento, resultou três conjuntos de textos que foram dispostos em quadros. O primeiro conjunto apresenta os documentos acadêmico-científicos que abordam o nível mesossociológico da avaliação, de dimensão da escola. O segundo, apresenta um conjunto de textos que tratam do nível macrossociológico da avaliação, de dimensão dos sistemas de ensino. No terceiro e último conjunto constam os textos que versam sobre o nível megassociológico da avaliação, de dimensão dos organismos multilaterais.

No conjunto de trabalhos dispostos no Quadro 1, que representa 62,8% dos documentos acadêmico-científicos mapeados na revisão de literatura, os autores abordam o tema da política de avaliação da educação infantil considerando seu nível mesossociológico que ocorre no âmbito da escola.

Quadro 1 – Nível mesossociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área

Número do texto	Tipo de texto	Ano / Local de publicação	Instrumento avaliativo
1	Artigo	2016 / Est. Aval. Educ.	Avaliação de contextos
5	Artigo	2014 / Est. Aval. Educ.	Avaliação de contextos
6	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Avaliação de contextos
7	Artigo	2014 / Est. Aval. Educ.	Autoavaliação
8	Artigo	2006 / Cadernos de Pesquisa	Avaliação de contextos
9	Artigo	2021 / Educar em Revista	Avaliação de contextos
13	Artigo	2018 / Educação & Realidade	Avaliação de contextos / desempenho de alunos
14	Artigo	2011 / Educação e Pesquisa	Avaliação de contextos
15	Artigo	2011 / Cadernos de Pesquisa	Avaliação de contextos
17	Artigo	2005 / Psicologia em Estudo	Avaliação de contextos
18	Artigo	2008 / Psicologia: Teoria e Pesquisa	Avaliação de contextos
19	Artigo	2018 / Pro.posições	Autoavaliação / avaliação de contextos
20	Artigo	2013 / Educação: Teoria e Prática	Autoavaliação
21	Artigo	2018 / Roteiro	Avaliação de contextos
22	Tese	2015 / Universidade de São Paulo	Autoavaliação / avaliação de contextos
24	Tese	2014 / Universidade Estadual de Campinas	Autoavaliação
25	Tese	2019 / Universidade de São Paulo	Autoavaliação
28	Dissertação	2014 / Universidade Estadual de Campinas	Autoavaliação
29	Dissertação	2015 / Universidade Federal do Espírito Santo	Autoavaliação
33	Dissertação	2018 / Universidade do Estado de Santa Catarina	Avaliação de contextos
34	Dissertação	2019 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Autoavaliação
35	Dissertação	2019 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre este enfoque, Brandalise (2010, p. 318) explicita que o objetivo da avaliação neste nível é o de

[...] identificar aspectos concretos formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar.

A referida autora destaca ainda, que “a avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna” (Brandalise, 2010, p. 319), e nos chama a atenção quanto aos

[...] problemas que podem surgir na escola conforme a natureza que lhe dá origem, associada com o tipo de avaliação escolhida: “1ª) avaliação externa de iniciativa externa (organismos oficiais); 2ª) avaliação externa de iniciativa interna (da própria escola); e 3ª) avaliação interna de iniciativa interna (Brandalise, 2010, p. 319).

Constata-se pelo destaque da autora, que a avaliação institucional pode assumir diferentes configurações, contudo, é imprescindível ter clareza de quais objetivos e metas a serem alcançados, bem como qual a finalidade de sua aplicabilidade. Isso porque, uma avaliação externa executada por organismos oficiais tem intenções voltadas à obtenção de resultados acerca das políticas e ações educacionais, diferentemente de uma avaliação externa de iniciativa da própria escola que, na maioria das vezes, busca aferir suas condições de acesso e de oferta da educação.

Bhering e Abuchaim (2014), Lima e Bhering (2006), Campos *et al.* (2011a), Campos *et al.* (2011b), Souza e Campos-de-Carvalho (2005), Carvalho e Pereira (2008), Harms (2013) e Carmo (2018) são exemplos de autores dos documentos analisados que apresentam contribuições para a avaliação da educação infantil no nível mesossociológico. Os documentos que compõem este conjunto incluem iniciativas estrangeiras quanto ao uso de escalas na avaliação de ambientes, cujos formulários devem ser preenchidos por avaliadores, sejam eles externos ou internos à instituição avaliada, com vistas à análise de indicadores relativos aos insumos disponíveis para as instituições, os processos da gestão, supervisão, as relações entre as crianças e delas com os profissionais, o currículo, entre outros. Ademais, expõem que o uso de escalas pode ser agregado a outros instrumentos para a coleta de informações, quais sejam: questionários e entrevistas para as famílias e/ou profissionais; formulários para preenchimento das escalas; reuniões; análise de documentos; entre outros.

Neste caso, o uso de escalas serve tanto à iniciativa de avaliação externa, quanto interna da escola, uma vez que podem ser usadas tanto pela Secretaria de Educação, como pela própria escola, haja vista o seu propósito de aferir as condições de ambientes das instituições para a melhoria da qualidade educacional em todos os aspectos.

Ainda sob o nível mesossociológico, Oliveira (2013), Popp (2015), Moraes (2014), Festa (2019), Tuschí (2014), Vieira (2015), Christianini (2019) e Rampazzo (2009), acreditam que a autoavaliação, como desenho avaliativo no âmbito da instituição tem melhor potencial para auxiliar na compreensão da realidade interna da escola.

Neste sentido, Brandalise (2010, p. 321) explicita que “a autoavaliação da escola é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa.”

Este tipo de avaliação proporciona uma análise sistemática da escola, com o objetivo de identificar seus pontos fortes e fracos, sendo que a partir daí é possível traçar estratégias de intervenção e melhoria.

Schlindwein e Dias (2018, p. 142) apresentam uma terceira contribuição de avaliação no nível mesossociológico: a avaliação de contexto. As autoras argumentam que o uso de escalas pode ocorrer combinada com a autoavaliação, porém, desde que ambas envolvam proficuamente as crianças, os profissionais da educação e as famílias.

Apesar de não tratarem especificamente de desenhos avaliativos, Moro e Souza (2014), Sousa e Pimenta (2018), Vieira e Côco (2018) e Corsino (2021) apresentam os movimentos avaliativos que foram incorporados à legislação e aos documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC), no período compreendido entre 1970 e 2018.

Resumindo, os achados do nível mesossociológico de avaliação da educação infantil, sob o enfoque da escola, recaem sobre três desenhos avaliativos, que podem ser utilizados de forma individual, no caso das escalas de ambiente e a autoavaliação ou conjunta, ao utilizar os dois instrumentos ao mesmo tempo, denominado esse procedimento de avaliação de contextos. As escalas de ambiente permitem uma avaliação interna e externa de avaliadores, enquanto a autoavaliação permite apenas a avaliação interna sob o olhar da comunidade no qual a instituição está inserida.

Quanto ao nível macrossociológico, que ocorre em âmbito nacional nos agrupamentos de escolas que compõem os sistemas de ensino de cada ente federado, o conjunto de trabalhos dispostos no Quadro 2 representa 31,4% dos documentos acadêmico-científicos mapeados na etapa da revisão de literatura.

Quadro 2 – Nível Macrossociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área

<b>Número do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Ano / Local de publicação</b>	<b>Instrumento Avaliativo</b>
2	Artigo	2014 / Interações	Condições da oferta / desempenho de alunos
3	Artigo	2018 / Rev. educ. PUC-Campinas	Condições da oferta / desempenho de alunos
4	Artigo	2017 / Revista Eletrônica Zero-a-seis	Condições da oferta / desempenho de alunos
10	Artigo	2021 / Educar em Revista	Condições da oferta / desempenho de alunos
11	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Desempenho de alunos
12	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Condições da oferta / desempenho de alunos
23	Tese	2017 / Universidade de São Paulo	Condições da oferta / desempenho de alunos
26	Tese	2015 / Universidade Federal Fluminense	Desempenho de alunos

Continua...

Número do texto	Tipo de texto	Ano / Local de publicação	Instrumento Avaliativo
27	Dissertação	2020 / Universidade Federal de Ouro Preto	Condições da oferta
30	Dissertação	2015 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Desempenho de alunos
32	Dissertação	2018 / Universidade Estadual de Maringá	Condições da oferta / desempenho de alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre esse enfoque, Werle (2010) explicita que a avaliação se caracteriza por ser um procedimento mais amplo, realizado por profissionais ou instituições externas ao contexto, envolvendo as ações educacionais de uma rede de ensino, com todas as escolas que fazem parte dela. Geralmente, essas avaliações são realizadas com foco no desempenho de alunos, com vistas a obter resultados generalizáveis relativos aos processos avaliativos e a qualidade da educação do sistema avaliado, como as que acontecem no Brasil, por meio dos exames nacionais do Saeb. A autora complementa ainda, que essas avaliações se detêm ao movimento de averiguação da eficiência dos sistemas e a busca pela qualidade da educação do país por meio da mensuração dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Contudo, a avaliação externa sob o nível macrossociológico também pode privilegiar as condições de oferta da educação, conforme tendências apontadas por Sousa (2014; 2018) e Pimenta (2017). As proposições das autoras atravessam questões relacionadas ao acesso, insumos, processos e/ou resultados da educação infantil. Pimenta *et al.* (2021) e Faustino (2020) reforçam a importância da elaboração de parâmetros para subsidiar processos de avaliação, dada a necessidade de considerar as especificidades desta etapa, as finalidades da avaliação e a consequência dada aos seus resultados.

Ainda, Coutinho e Moro (2017), Campos (2013), Rosemberg (2013), Louzada (2015), Appolinário (2015) e Nagase (2018), além de apresentarem estudos de propostas avaliativas que levam em conta as condições da oferta da educação infantil, sinalizam preocupação com a crescente pressão pela introdução de modelos hegemônicos, como vem ocorrendo nas demais etapas de ensino. Os autores revelam que apesar de propostas com foco nas condições da oferta da educação infantil, a avaliação dessa etapa tende a focalizar o desempenho das crianças, tendo como meta a alfabetização na idade certa.

Em síntese, nota-se que os achados do nível macrossociológico de avaliação da educação infantil, sob o enfoque externo dos sistemas de ensino em contexto nacional, recaem sobre dois desenhos avaliativos que se distanciam substancialmente. O primeiro, que acontece

por meio de exames nacionais, com foco no desempenho de alunos, busca obter resultados mensuráveis e, por via de regra, generalizáveis no âmbito dos agrupamentos de escolas de cada ente federado. Destaca-se que este tipo avaliativo ainda não ocorre na educação infantil brasileira, mas tão somente nos níveis subsequentes de ensino. Já o segundo, compreende a utilização de parâmetros nacionais de qualidade, com vistas a subsidiar processos de avaliação com foco nas condições de acesso e de oferta da educação infantil de cada sistema de ensino.

No que concerne ao nível megassociológico da avaliação da educação infantil, que ocorre no âmbito dos sistemas nacionais de ensino, em contexto internacional, o conjunto de trabalhos dispostos no Quadro 3 representa 5,8% dos documentos selecionados.

Quadro 3 – Nível Megassociológico de avaliação da Educação Infantil, inferido a partir da produção acadêmico-científica da área

<b>Número do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Ano / Local de publicação</b>	<b>Instrumento Avaliativo</b>
<b>16</b>	Artigo	2011 / Cadernos de Pesquisa	Condições da oferta / desempenho de alunos
<b>31</b>	Dissertação	2015 / Universidade Federal de São Carlos	Desempenho de alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste conjunto de trabalhos estão dispostas contribuições de autores sobre as avaliações internacionais desenvolvidas por organismos multilaterais, os quais buscam fixar padrões de desempenho global para os sistemas educacionais. Por meio de avaliações padronizadas coleta-se e compara-se informações sobre o desempenho de estudantes em diferentes países, dentre eles o Brasil, como meio de sinalizar a melhoria ou não da qualidade do ensino ofertado.

O estudo de Kagan (2011) contribui com o debate deste nível de avaliação, no tocante ao monitoramento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças de educação infantil em contexto internacional. A autora apresenta informações detalhadas do *International Early Learning and Child Well-being Study* (IESL), um instrumento padronizado desenvolvido pela OCDE, que busca mensurar o desenvolvimento cognitivo quanto à alfabetização e aos conceitos matemáticos, e as competências socioemocionais de crianças pré-escolares, em âmbito internacional. A autora dispõe também sobre outros instrumentos avaliativos desenvolvidos pela agência e atualmente aplicados nas demais etapas da educação: o PISA que visa avaliar os estudantes de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências; e o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), que avalia a proficiência dos adultos quanto à alfabetização e resolução de problemas, bem como a utilização de suas competências em casa, no trabalho e na vida cotidiana em geral.

Louveira (2015) denota preocupação quanto ao desenho avaliativo proposto pela OCDE para a educação infantil, uma vez que segundo o autor, as proposições desta organização visam antecipar a aquisição do código escrito sob a argumentação de evidências científicas que comprovam a melhoria do desempenho escolar futuro da criança que frequenta a pré-escola, em especial a de classes populares, além de mensurar a qualidade dos sistemas e programas de educação infantil em nível global. Essa tendência avaliativa tem repercutido nas proposições da política pública de educação infantil no Brasil.

Em suma, quando se trata do nível megassociológico nas análises sobre a avaliação da educação infantil, as contribuições recaem basicamente sobre um desenho avaliativo que busca aferir a qualidade da educação por meio do desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças pré-escolares, seguindo a tendência avaliativa proposta nos demais níveis de ensino.

Como foi possível evidenciar, as características das propostas de avaliação da educação infantil, a partir do debate promovido pela área, recaem sobre três níveis e dimensões, apresentando desenhos avaliativos distintos. Nas produções que focalizam a avaliação a partir do nível mesossociológico de dimensão da escola, predominam três propostas de desenho avaliativo. A primeira, centrada na avaliação interna da escola, propõe o desenvolvimento de uma autoavaliação cujos instrumentos levem em conta parâmetros e indicadores de qualidade educacional. A segunda, defende o uso de escalas de ambiente, por avaliadores externos à escola, para aferir as condições de acesso e oferta da educação infantil. Por fim, a terceira proposta defende a combinação entre instrumentos de autoavaliação (interna à escola) com escalas de ambiente (externas à escola), denominando este modelo de avaliação de contexto.

Em relação às propostas agrupadas no nível macrossociológico de dimensão do sistema, predominam dois desenhos avaliativos. O primeiro deles é composto por produções que focalizam a tendência da avaliação da educação infantil ocorrer por meio de exames nacionais padronizados, tal qual ocorre nas demais etapas da educação básica. Por sua vez, um outro grupo de autores defende uma avaliação pautada em parâmetro e indicadores nacionais de qualidade, com vistas a avaliar as condições de acesso e oferta da educação infantil, pelos sistemas de ensino, conforme preconizado em documentos técnicos que versam sobre a política nacional de avaliação da educação infantil.

No que concerne ao nível megassociológico, também de dimensão dos sistemas de ensino, mas em contexto internacional, o debate pode ser considerado ainda insuficiente, se considerarmos a literatura disponível até o momento. Nas produções localizadas foi possível verificar certa tendência a um debate em torno da necessidade de análise cuidadosa das recomendações de organismos internacionais, acerca da avaliação da educação infantil e dos

modelos de avaliação desenvolvidos em âmbito internacional pela OCDE, em vista do viés ideológico que os orienta.

### 3.2 INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Como abordado na subseção anterior, o debate da área sobre a avaliação da educação infantil é marcado por características distintas. No tocante aos organismos multilaterais, têm sido priorizados estudos internacionais comparados com o intuito de levar os países a implementarem certos modelos comuns na avaliação da educação infantil.

Neste sentido, ainda subsidiada pela revisão de literatura e sob os pressupostos da análise sistemática, nos termos de Moraes (2003), busca-se identificar os principais organismos multilaterais atuantes no campo da avaliação da educação infantil, bem como identificar os documentos técnicos produzidos por estes organismos acerca do tema.

A relação das instituições que desenvolvem estudos sobre a avaliação da educação da educação infantil consta no Apêndice Único. A partir do Quadro, é possível constatar que a OCDE (40%) e a UNESCO (37,1%) são os organismos multilaterais que mais desenvolveram estudos sobre a avaliação da educação infantil.

Cabe destacar que o BID e o Banco Mundial, apesar de serem apontados em apenas 20% e 14,2%, respectivamente, dos documentos acadêmico-científicos analisados e, embora tratadas como organizações que trabalham de forma independente, compõem o Grupo Banco Mundial e que, em projetos semelhantes, tendem a atuar de forma conjunta e complementar.

Este Grupo, composto por cinco instituições, que além do BID engloba a Associação Internacional para o Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento (CIADI), tem como metas declaradas a redução do percentual da pobreza extrema e a promoção da prosperidade econômica em todos os países, fornecendo suporte a investimentos em diversas áreas, por meio de empréstimos de baixos juros e créditos para países em desenvolvimento. Alguns projetos são cofinanciados por governos e outros por investidores do setor privado e instituições multilaterais, como os desenvolvidos pela UNESCO e a OCDE, no âmbito da educação (MIGA, 2014).

Quanto à parceria entre a OCDE e o Brasil, a qual é de longa data, porém, a acessão do país à organização é recente, como será explicitado melhor a seguir.

### 3.2.1 Parceria da OCDE com o Brasil

A OCDE se apresenta como uma instituição que auxilia os governos na resposta aos novos desenvolvimentos e preocupações mundiais, bem como oferece um ambiente para a comparação de experiências, a busca de respostas para problemas comuns, a identificação de boas práticas e a coordenação de políticas domésticas e internacionais (OCDE, 2006).

Nas reuniões, representantes dos países-membros da OCDE discutem informações e alinham políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento dos demais países-membros. Para estes, a Organização representa uma fonte importante para as soluções de temas ligados ao desenvolvimento econômico em um mundo globalizado, uma vez que dispõe de especialistas que articulam atividade de pesquisa à difusão dos temas.

Embora ainda não seja membro, o Brasil alçou uma participação crescente como uma nação observadora em diferentes comitês temáticos da OCDE, movimento que se converteu no ano de 1998, em um programa próprio direcionado ao país. Iniciava-se um processo de disseminação nacional das melhores práticas encetadas no seio da OCDE. Desde então, o país participa de comitês e de inúmeras instâncias de trabalho que lhe são de interesse e que servem como fonte de informações e de plataforma para a divulgação de posicionamentos, revelando convergência de políticas em diversas áreas, desde combate à corrupção, até políticas de concorrência e de fomento ao investimento estrangeiro direto. Essa aproximação serve ainda, para potencializar as reformas hoje propostas em diversos setores do país.

Apesar de não ser um país-membro, o governo brasileiro se submete à lógica de revisão por pares desde 1999, quando passou a ser convidado para todas as reuniões do Conselho Ministerial da Organização. Também, iniciou sua participação no Pisa desde a primeira aplicação em 2000. Em 2017, o Brasil encaminhou um pedido formal de adesão à OCDE, que reacendeu os compromissos do país com a Organização, a fim de tornar-se mais atrativo aos investimentos nacionais e estrangeiros. Para que isso se efetive, tem buscado cumprir com os exigentes padrões da Organização o que inclui uma análise da compatibilidade da legislação e das políticas do país com os instrumentos legais da OCDE, demandando modificações na legislação do país.

Somente em 2022 é que o Conselho da OCDE decidiu abrir discussões com seus membros acerca da acessão com o Brasil, com base em seu potencial econômico e todo o progresso feito desde seu primeiro pedido de adesão à Organização. Com a adesão do Brasil aos valores, visão e prioridades da agência, dentre elas, a exigência de regras de transparência

e responsabilização dos governos, os membros da OCDE adotaram o Roteiro para a Adesão do Brasil à Convenção da OCDE, estabelecendo por meio deste documento os termos, as condições e o processo para sua acessão. Dentre as obrigações, no âmbito da educação, encontra-se: a garantia da qualidade e da eficácia dos programas de educação e formação, com vistas a melhorar a qualidade dos resultados da aprendizagem; a promoção da igualdade nas oportunidades educativas, garantindo o acesso e o sucesso numa educação de qualidade para todos; a utilização de informações e instrumentos de financiamento e incentivo para orientar o desenvolvimento de competências; e o envolvimento de todos os interessados na concepção e implementação de políticas educacionais (OCDE, 2022).

Como é possível constatar, o Brasil procura seguir as recomendações da OCDE tendo em vista os interesses político-econômicos que o movem. Nesta direção, é muito provável que a implantação de uma política de avaliação da educação infantil levará em conta as orientações desta organização.

### **3.2.2 Parceria da Unesco com o Brasil**

A UNESCO é uma organização que atua na mediação das declarações de EPT em nível global, monitorando a qualidade da educação ofertada nos países, principalmente nos emergentes, e recomendando metas e estratégias para a elaboração de planos decenais como mecanismo de melhoria da educação.

A parceria da organização com o Brasil iniciou com a assinatura de cooperação na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. A partir deste momento, organizaram o primeiro plano de trabalho conjunto, que resultou no Acordo Geral de 1981. O Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO teve como objetivo auxiliar a decisão do governo quanto a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (Brasil, 1993; UNESCO, 2022).

O Plano Decenal foi um compromisso assumido pelo Brasil e outros países que apresentavam baixa produtividade do sistema educacional, conforme apresentado na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Dela, resultaram posições consensuais para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, a nível nacional, estadual e municipal. Um Comitê e um Grupo Executivo foram instituídos para a sua elaboração. Na composição estavam presentes representantes do MEC, do Conselho dos

Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de várias entidades governamentais e não governamentais.

O documento foi assinado publicamente durante a Semana Nacional de Educação para Todos em 1993, com o compromisso de criar uma agenda mínima de governo para a recuperação da educação básica nacional, destacando-se

[...] a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental (Brasil, 1993, p. 3-4).

O Plano carregou como meta “nenhuma criança sem escola” e para garantir os direitos da criança às necessidades básicas de aprendizagem, enfatizou que a escola deveria “[...] assumir o papel constitucional de construção da cidadania e deixar de ser uma agência de produção do fracasso escolar” (Brasil, 1993, p. 4). Para isso, atribuiu à comunidade a responsabilidade da definição da política educacional, da participação na gestão da escola e do monitoramento da melhoria da qualidade da educação por meio da instituição de sistemas de avaliação.

Nele, é reforçada a necessidade de formação e consolidação de alianças e parcerias entre o governo e as sociedades não-governamentais, discutindo-se e definindo-se compromissos e papéis para que as metas estabelecidas nos planos sejam alcançadas por cada estado, município, escola e sistema de ensino. Recomenda que as metas relacionadas a melhoria da qualidade e a profissionalização do magistério devem ser objeto de acompanhamento e avaliação, tanto pelo Saeb, quanto pela própria comunidade escolar, representada pelos professores, pais e mães de alunos, além de líderes comunitários (Brasil, 1993).

Em que pese ser a educação infantil a primeira etapa da educação básica, o Plano a ressalta como estratégia fundamental para assegurar à criança de zero a seis anos de idade os direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 e enfatiza sua importância na qualidade dos graus superiores. Nesta etapa, a recomendação é que as instituições concentrem seus esforços no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos profissionais da área e na ampliação das oportunidades de atendimento educacional a 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre. Assim, “a atenção prioritária deverá ser dada à formulação e execução de políticas integradas com outros setores, tendo em vista o objetivo mais amplo – do governo e da sociedade – que é a promoção do desenvolvimento infantil em seus aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social (Brasil, 1993, 6-7).

O compromisso firmado durante a década de 1990 foi reafirmado pelo país no ano 2000, no Marco de Dakar, realizado durante o Fórum Mundial de Educação para Todos, no Senegal. O documento *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, lançado em 2001 no Brasil, pela UNESCO em parceria com o Consed e a Ação Educativa, apresenta o amplo processo de avaliação dos países participantes quanto aos seus progressos alcançados e deficiências observadas na última década, além de ratificar os compromissos assumidos em Jomtien e fixar seis metas e doze estratégias fundamentais, extraídas a partir da experiência da década passada e do contexto global em mudança.

O Brasil teve muitos avanços, sobretudo no plano quantitativo, porém, muitas lacunas persistiram devido aos déficits que a educação acumulou ao longo de sua história, requerendo por parte do país políticas permanentes. A recomendação é para que o governo promova ampla parceria e cooperação com agências e instituições regionais e internacionais para assegurar que os objetivos e metas da EPT sejam alcançados e mantidos, em especial, aqueles direcionados a educação. Para isso, deve elaborar seu plano decenal de educação com base no uso de informações de monitoramento dos institutos de estatísticas presentes no país.

No tocante à primeira infância, além de recomendar políticas multissetoriais abrangentes e concentradas em todas as necessidades da criança, o documento ressalta sobre a responsabilidade dos governos em formular políticas para a melhoria da qualidade da educação, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, por meio da utilização sistemática de parâmetros e indicadores de qualidade para a educação infantil, sendo este um elemento importante para a consecução da primeira meta do compromisso.

A partir do compromisso de Dakar, a UNESCO tem justificado sua atuação contínua e articulada com o Brasil, em colaboração com os Poderes Executivo e Legislativo, nos âmbitos federal, estadual e municipal, por meio de debates, estudos e produção de publicações sobre temas de interesse da área, em especial, no que diz respeito à educação infantil. Desta forma, a organização tem reconhecido a importância das experiências vividas nos primeiros anos escolares para o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo de toda a vida, além de considerar que uma “[...] boa educação infantil resulta em impactos positivos no Ensino Fundamental” (Morgado, 2014, p. 292).

O movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990 e reiterado em Dakar em 2000 foi reafirmado na *Declaração de Incheon* em 2015. A agenda universal de educação para o período de 2015 a 2030 constitui um compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

O Marco de Ação da Educação 2030 foi adotado por 184 Estados-membros, incluindo o Brasil e oferece orientações para a implementação de políticas educacionais que visam o acesso, a igualdade, a inclusão, a qualidade e a aprendizagem ao longo da vida, sendo que as práticas de avaliação da qualidade devem envolver a avaliação de insumos, ambientes, processos e resultados de aprendizagem, sendo que estes últimos

[...] devem ser bem definidos nos domínios cognitivo e não cognitivo e devem ser constantemente avaliados como parte integral do processo de ensino e aprendizagem. Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem-informadas e responder a desafios locais e globais (UNESCO, 2016, p. 11).

No que diz respeito à educação infantil, a recomendação recai sobre a garantia do acesso da criança a um desenvolvimento educacional holístico e de qualidade, articulando o cuidar e o educar, de modo a prepará-la para a educação primária. Para isso, os sistemas devem implementar programas, serviços e infraestrutura que sejam inclusivos, acessíveis e integrados.

Quanto ao monitoramento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças nesta etapa, este deve ocorrer em âmbito individual e sistêmico. No âmbito dos sistemas, a avaliação da qualidade da educação requer a constituição de mecanismo efetivo de monitoramento, adaptado à realidade nacional e que preveja a participação da sociedade civil. Sua estrutura deve conter uma abordagem multidimensional, que envolva aspectos de desenvolvimento, de conteúdos, de processos e de resultados (UNESCO, 2016).

No âmbito individual, a UNESCO (2016) ressalta a importância de consenso em âmbito global sobre os padrões e resultados de aprendizagem específicos que deveriam ser alcançados ao longo da vida – desde o desenvolvimento na primeira infância à aquisição de habilidades por adultos – e como eles deveriam ser medidos, uma vez que cada país possui mecanismos e instrumentos diferentes de mensuração da qualidade da aprendizagem, ou os não tem, sendo difícil sua comparação. Ademais, a recomendação da organização também recai sobre a melhoria da qualidade e da periodicidade dos relatórios diagnósticos elaborados pelos países e sua disponibilização de acesso livre e transparente a toda a população.

Para essa finalidade, a UNESCO tem atuado no Brasil de forma articulada com o INEP, o IBGE e o IPEA, com vistas a delinear essas ações de levantamento e análise de dados e informações para a formulação, avaliação e reformulação das políticas e programas para o desenvolvimento educacional nacional, sendo este tema tratado na subseção seguinte.

### 3.2.3 Principais Recomendações da UNESCO e da OCDE para a Avaliação da Educação Infantil brasileira

Conforme abordado na subseção anterior foi possível identificar que a UNESCO e a OCDE são os organismos multilaterais mais influentes na formulação das propostas de avaliação para a educação infantil, bem como compreender a relação de parceria estabelecida entre essas entidades e o Brasil, no que diz respeito às políticas educacionais, inclusive as direcionadas à avaliação da educação infantil.

A etapa da revisão de literatura também serviu ao propósito de levantar os documentos técnicos dessas duas entidades, que subsidiam o delineamento das propostas de avaliação para a educação infantil brasileira. A análise do *corpus* permitiu identificar um conjunto de 17 (dezessete) documentos técnicos elaborados por estas duas instituições.

Os documentos técnicos foram submetidos a uma análise sistemática, que permitiu adentrar as especificidades do conteúdo, sendo considerados em cada um deles: o título, o resumo ou a apresentação, a introdução e as considerações finais. A necessidade de maiores detalhes motivou, em alguns casos, a verificação das demais partes dos documentos. O objetivo foi selecionar apenas os documentos técnicos que contivessem os descritores associados *avaliação, educação infantil e Brasil*.

Dessa medida, parte dos documentos foram excluídos, seja porque estavam repetidos, uma vez que havia títulos diferentes, mas conteúdos idênticos, seja porque abordavam a avaliação de outras etapas da educação básica ou porque dimensionavam a avaliação de outros países, e não diretamente ao Brasil. Documentos que não tratavam especificamente da política de avaliação da educação infantil também foram excluídos desta etapa, uma vez que o objetivo era extrair as principais recomendações da OCDE e da UNESCO para a temática em comento. O procedimento possibilitou a seleção de cinco documentos técnicos, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Documentos técnicos da Unesco e da OCDE selecionados na etapa de revisão de literatura

Número do texto	Título / Ano	Tipo de documento / Organismo Multilateral
1	Qualidade no programa de educação e atenção à primeira infância (ECCE) / 2006 <sup>19</sup>	Documento auxiliar / Unesco
2	Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? / 2008	Relatório / Unesco
3	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação / 2009	Relatório / Unesco

<sup>19</sup> Título no idioma original: Quality in program of Early Childhood care and education (ECCE) - 2006.

Continua...

Número do texto	Título / Ano	Tipo de documento / Organismo Multilateral
4	Cuidando e Aprendendo Juntos: um estudo transnacional sobre a integração do cuidado e da educação na primeira infância na educação / 2010 <sup>20</sup>	Relatório / Unesco
5	Estudo internacional de aprendizagem precoce e bem-estar infantil: estrutura de avaliação / 2021	Documento de trabalho / OCDE

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verifica-se uma tendência dos autores da área utilizarem-se de documentos técnicos da UNESCO para discutirem e ou delinarem propostas de avaliação para a educação infantil. Embora esses documentos técnicos sejam elaborados por *intelectuais orgânicos* da UNESCO, há uma predisposição da entidade em atuar em parceria com a OCDE, uma vez que em alguns aspectos da avaliação da educação infantil, as organizações demonstram convergência nas recomendações.

Mediante a aplicação do ciclo de análise textual qualitativa de Moraes (2003) foi possível agrupar as recomendações por categorias emergentes de tipo e âmbito avaliativo, conforme representado no Quadro 5.

Quadro 5 – Recomendações da Unesco e da OCDE que influenciam no delineamento das propostas de avaliação da educação infantil, em curso no Brasil

Tipo avaliativo	Âmbito avaliado	Número do texto	Recomendações
<b>Monitoramento da qualidade da educação infantil</b>	Processo	1 (UNESCO) e 2 (UNESCO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar e disponibilizar resultados nacionais sobre a qualidade dos programas de educação infantil;</li> <li>- Instituir uma política para o desenvolvimento de crianças pequenas durante os seus primeiros anos de vida;</li> <li>- Aferir a expansão e o atendimento educacional;</li> <li>- Oferecer oportunidades de aprendizagens equitativas;</li> <li>- Instituir indicadores de qualidade que envolvam os seguintes aspectos: ambientes físicos (espaços, infraestruturas e materiais); conhecimento e experiência dos recursos humanos; natureza e organização do processo educativo (planejamento e avaliação, práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, interações adulto-criança); organização, gestão e administração; ambiente de trabalho (relacionamento entre funcionários e políticas aplicadas); relações com a família e a comunidade; atenção à saúde, higiene e segurança.</li> </ul>

<sup>20</sup> Título no idioma original: Caring and Learning Together: a cross-national study of integration of Early Childhood care and education within education - 2010.

Continua...

Tipo avaliativo	Âmbito avaliado	Número do texto	Recomendações
<b>Avaliação da qualidade da educação infantil</b>	Resultado – avaliação da política dos sistemas de educação infantil	3 (UNESCO) e 4 (UNESCO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o acesso e a oferta de educação infantil, instituindo políticas de regulamentação e financiamento;</li> <li>- Instituir indicadores específicos de qualidade que possam ser quantificados, medidos, monitorados e cumpridos quanto ao acesso, as condições de oferta e a regulação da qualidade;</li> <li>- Instituir política pública que promova o desenvolvimento holístico da criança, nos aspectos, cognitivo, social, emocional, comunicativo e físico; considere as especificidades desta etapa; vincule pedagogicamente a creche à pré-escola; preveja investimento e recursos financeiros para a área; melhore o nível de qualificação do professor; e estabeleça sanções para os entes federados que descumprirem as políticas de educação na primeira infância;</li> <li>- Instituir parâmetros nacionais de qualidade, incluindo padrões de infraestrutura básica; desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, social, emocional e cognitivo; financiamento; construção da identidade da educação infantil; definição de recursos, diretrizes, programas e ações; participação em programas para melhorar a qualidade da educação: distribuição de material educacional, livros, literatura, transporte escolar, alimentação, construção e reforma de instalações físicas, formação de professores, entre outros.</li> </ul>
	Resultado – avaliação do desempenho dos sistemas de educação infantil	5 (OCDE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de avaliação padronizada e em larga escala para mensurar o desempenho da criança de educação infantil quanto as habilidades cognitivas (alfabetização e raciocínio lógico), as habilidades socioemocionais e o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva;</li> <li>- Combina a avaliação direta (testes de conhecimento) das crianças com a avaliação indireta (questionários sobre a criança) aplicada aos pais e professores</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os documentos contidos no primeiro Bloco do Quadro 5 denotam uma tendência avaliativa voltada ao monitoramento das políticas de cuidados e educação na primeira infância, implantadas no início da década de 2000 no Brasil. Foi nesse período que o país passou a integrar as creches e pré-escolas, que até então estavam sob a responsabilidade da assistência social, ao setor educacional.

O processo de transição demandou uma série de diagnósticos sobre a qualidade dos programas de educação infantil que eram ofertados por diferentes instituições naquele período, com vistas a instituir políticas de ampliação do acesso das crianças às instituições públicas ou conveniadas de educação infantil, desde que atendessem a indicadores de qualidade. Deste

modo, para oferecer oportunidades e aprendizagens equitativas, a UNESCO recomendou a instituição indicadores que envolvessem aspectos básicos para o desenvolvimento holístico da criança de educação infantil e que assegurassem o monitoramento das políticas de qualidade implantadas no país.

Em síntese, as recomendações contidas nos documentos técnicos da UNESCO dão conta do monitoramento do processo interno de regulamentação do acesso e das condições de atendimento de educação infantil, que naquele momento, passaram a ser tutelados pelos sistemas de ensino. A UNESCO (2006) foi sensata em expor que a intenção do monitoramento da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas brasileiras não se prestava à comparação internacional. Isso de certa forma, seria demasiado impróprio, uma vez que nem padrões de referência havia e os dados sistemáticos do Brasil eram escassos.

Contudo, o país continuava a examinar as influências internacionais na forma como a qualidade da educação e a atenção à primeira infância eram definidas e operacionalizadas. A busca por estratégias para documentar a qualidade dos programas de educação infantil, promoveu um amplo debate interno, que culminou no estabelecimento de indicadores nacionais relativos aos espaços físicos, materiais, projetos pedagógicos e formação docente, respeitando-se as diferenças e as diversidades do território nacional, sem viés comparativo.

Percebe-se que as recomendações da UNESCO foram consideradas pelo Brasil, uma vez que a agência enfatizava a necessidade de descrever a qualidade dos ambientes educacionais para a educação infantil, estes importantes indicadores de qualidade, pois representavam

[...] uma primeira aproximação de variáveis de resultados difíceis de medir. Se as características e processos de um ambiente educacional não são consistentes com o tipo de mundo, país e cidadania desejados, conforme estabelecido em documentos e currículos nacionais, e com direitos amplamente acordados para as crianças, é difícil dizer que o programa é de alta qualidade (UNESCO, 2006, p. 31).

Desta forma, conclui-se que a recomendação de criação de indicadores de qualidade naquele momento, serviu ao propósito de acompanhar o processo de implantação de programas de educação infantil em âmbito nacional. Contudo, é latente a intenção de criar um indicador comum a todas as nações, com vistas a comparar os resultados entre os países, sob o argumento de um aprender com o outro em termos da qualidade da educação infantil.

Essa ponderação sobre a criação de mecanismos de avaliação para aferir os resultados das políticas públicas, com vistas a analisar seus impactos e propor formulação e/ou reformulação de políticas para a área é observada nos documentos técnicos que compõem o

segundo bloco do Quadro 5. Esses tratam sobre a recomendação da UNESCO quanto à avaliação dos resultados das políticas públicas de expansão de acesso do Brasil, levando em consideração parâmetros e indicadores nacionais de qualidade, inflando novamente o debate acerca de proposições para o delineamento de políticas de avaliação para a educação infantil, atendendo às novas exigências das agências internacionais.

Contudo, havia um enorme problema: muitas das políticas formuladas não haviam sido implantadas e a defasagem da década anterior prevalecia, com apenas uma diferença: agora a educação infantil era parte integrante da educação básica. Por consequência, o governo precisava fazer dois movimentos: o primeiro seria implantar políticas públicas, além de ampliar os programas e ações para a educação infantil, prevendo recursos financeiros para tal; e o segundo, criar parâmetros e indicadores de qualidade para avaliar o cumprimento dessas políticas.

Portanto, a preocupação residia na qualidade da oferta de educação infantil, uma vez que houve uma rápida expansão do serviço, mesmo que insuficiente, sendo necessário resolver características disfuncionais dos sistemas de educação, principalmente aquelas relacionadas à divisão entre cuidados e educação, qualificação dos professores, infraestrutura física e material, ambientes pedagógicos e financiamento. Estes, segundo a UNESCO (2010), se constituem em aspectos determinantes da oferta de educação com qualidade e equidade para a educação infantil, sendo papel crucial dos governos a sua determinação.

No tocante ao terceiro e último bloco do Quadro 5, percebe-se uma considerável diferença quanto aos aspectos da avaliação da educação infantil que, na abordagem anterior, se concentrava nos processos, insumos e resultados das políticas públicas para esta etapa da educação. Na última década, o foco da avaliação da educação infantil tem se direcionado para além dos aspectos supracitados, incluindo os resultados de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, a OCDE (2021) enfatiza que os esforços, quanto à atenção e cuidados da criança em seus primeiros anos de vida, implicam no desenvolvimento futuro do país. Portanto, sendo necessário o fornecimento de uma estrutura comum que alcance a qualidade desejada, além da aplicação de instrumentos que avaliem o quanto os investimentos em educação infantil estão repercutindo no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, a organização recomenda que esses instrumentos sejam padronizados e em larga escala, com vistas a comparação entre os países, para que uns aprendam com os esforços e sucessos de outros.

Para Nagase (2018), o *IELS*, lançado em 2021 pela OCDE, seria esse instrumento. Ele contém um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, sendo este o *benchmarking*<sup>21</sup> para a educação infantil. Esse instrumento, conforme apontado por Corsino (2021), recebeu muitas críticas por parte de pesquisadores internacionais que se opõem à proposta de testes padronizados na primeira infância. Também, várias comunidades da primeira infância registraram protestos com sucesso, instando seus governos a se absterem dessa avaliação, dentre eles o Canadá, a França, a Alemanha e a Nova Zelândia. Não obstante, o estudo teve continuidade e adesões.

Denominado de Baby PISA (Freitas, 2017), o documento foi elaborado em conjunto com países como Inglaterra (Reino Unido), Estônia e Estados Unidos, interessados em avaliar seus esforços quanto à aprendizagem precoce e o bem-estar infantil, fornecendo dados confiáveis, válidos e comparáveis a outros países para que também possam monitorar o desempenho de seus programas e sistemas de educação infantil.

A proposta de avaliação para a educação infantil abrange as habilidades cognitivas das crianças como a alfabetização e a conceitos matemáticos, as habilidades socioemocionais e o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva<sup>22</sup>. Pais e professores também participam da avaliação por meio da resposta a questionários, com uma série de indicadores sobre as habilidades e o desenvolvimento da criança, atribuindo notas, com vistas à comparação entre crianças da mesma idade. Desta forma, o IELS apresenta um desenho avaliativo padronizado e em larga escala para mensurar o desempenho de crianças de educação infantil. Combinando avaliação direta (teste com perguntas e respostas para a criança), com a avaliação indireta (questionário para pais e professores sobre a criança).

O IELS será aplicado nos países membros da OCDE, naqueles que têm interesse de aferir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de cinco anos e, ainda, naqueles que realizam o Pisa e o PIACC. Portanto, sob a alegação de que a combinação dos resultados do Pisa e do PIAA com os do IELS, permitirá aos países verem o valor agregado de seus sistemas educacionais, ou seja, a comparação entre os dados fornecerá uma indicação de eficácia em nível de sistema, tanto de desempenho quanto de equidade, mostrando quais sistemas estão progredindo, sendo que aqueles que não estão, serão auxiliados na mitigação das desvantagens

---

<sup>21</sup> *Benchmarking*, em português, significa ponto de referência. É muito utilizado no setor econômico para comparação de produtos, serviços e práticas empresariais, sendo um importante instrumento de gestão. O *benchmarking* é realizado por meio de pesquisas para comparar as ações de cada empresa com o objetivo de melhorar suas funções e processos, além de ser um importante aliado para vencer a concorrência (Significados, 2021).

<sup>22</sup> Segundo a OCDE (2021, p. 51), a linguagem expressiva é definida como o grau em que a criança usa a linguagem de forma eficaz e pode comunicar ideias, enquanto a linguagem receptiva é como a criança entende e interpreta o que ouve.

educacionais (OCDE, 2021), o Brasil tem grandes chances de adotá-lo como política de avaliação para a educação infantil.

## **4 ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS EM CURSO**

A presente seção tem por finalidade dar conta de dois objetivos específicos. O primeiro deles, historicizar o debate da política nacional para a educação infantil, no tocante ao delineamento de padrões e indicadores de qualidade e o segundo, caracterizar o movimento que culminou na constituição de dois grupos de trabalho, com proposições sobre uma determinada política de avaliação da educação infantil, analisando suas especificidades e distanciamentos.

Num primeiro momento, analiso a legislação<sup>23</sup> de âmbito nacional que orienta a política de avaliação da educação infantil. Conforme demonstrado, a base normativa foi selecionada considerando a revisão de literatura que subsidiou os estudos efetuados na Seção 3. O marco histórico-temporal da seleção compreendeu o ano de 1996, com a aprovação de LDB n.º 9.394/96, que coloca como um dos princípios e fins da educação nacional a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996) e culmina com o ano de 2020, quando da institucionalização de normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, por meio da Portaria n.º 458/2020.

Ainda nessa seção e subsidiada pela revisão de literatura, caracterizo o movimento que resultou na constituição de dois grupos de trabalho, com proposições acerca da avaliação da educação infantil, delimitando então, as especificidades e distanciamentos dessas propostas. Será destacada a atuação do grupo de intelectuais acadêmicos e do grupo de intelectuais do capital, que são empresários pertencentes a um conjunto de APHs.

### **4.1 POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

A trajetória da educação infantil, no Brasil, quando se trata do atrelamento entre qualidade e avaliação, pode ser identificada pelo conjunto de ações normativas e de políticas produzidas desde a década de 1990, mesmo antes da promulgação da LDB n.º 9.394/96. Foi, contudo, a LDB de 1996 que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e atribui aos municípios a responsabilidade por sua oferta. “Nessa perspectiva, as creches

---

<sup>23</sup> Os documentos técnicos, são: LDB n.º 9.394/96, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999 e 2009), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Política Nacional de Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

e pré-escolas se desvinculam da assistência social e assumem um novo percurso em sua história, com o desafio de que o atendimento às crianças de zero a seis anos integre o cuidar e o educar” (Vieira; Côco, 2018, p. 221).

Isso se deve ao processo acelerado de urbanização do país nas décadas de 70 e 80, atrelado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e a pressão dos movimentos sociais, houve uma expansão significativa do atendimento educacional para crianças de 0 a 6 anos. A pressão pela demanda, a urgência de atendimento, a omissão da legislação educacional vigente e a insuficiência de recursos financeiros, levaram a expansão de instituições de educação infantil por fora dos sistemas de ensino. Assim, difundiram-se formas alternativas de atendimento para este público, no entanto sem a observância de critérios básicos relativos à infraestrutura, aos recursos e a formação específica das pessoas envolvidas diretamente com as crianças, que em sua maioria eram denominadas de pajens, auxiliares, babás, crecheiras, entre outras nomenclaturas.

A incorporação da educação infantil como etapa da educação básica, pela LDB de 1996, tem relação explícita com o movimento global do *Marco de Ação de Dakar* nos anos 2000, em que o Brasil, signatário dos documentos internacionais, adotou as orientações da UNESCO (2001) ao assumir o compromisso de cumprir com os objetivos e as metas firmadas de educação para todos. Conforme exposto na subseção 2.2, neste documento, a educação infantil tinha como perspectiva, principalmente, o atendimento as famílias pobres, desprovidas de oportunidades que, muitas vezes, somente por meio de uma “[...] boa educação infantil resultaria em impactos positivos no ensino fundamental.” (Morgado, 2014, p. 292).

A LDB de 1996 regulamenta a educação brasileira e dispõe sobre a competência dos Conselhos Municipais de Educação na regulação do funcionamento das instituições de educação infantil em seus territórios, ficando sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação tanto a autorização como a supervisão das instituições de ensino. Dentre os deveres do Estado para com a educação escolar pública, tem-se a garantia dos “padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996), sendo que esses insumos, segundo a Emenda n.º 14.333/22, devem estar “adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados” (Brasil, 2022).

Logo, a finalidade educativa prevista para a educação infantil coloca em movimento discussões acerca de sua oferta e, principalmente, o que está disponível e o que se tem feito para que as crianças possam desenvolver-se em todos os aspectos supracitados na LDB.

Aspectos esses que remetem às propostas pedagógica e curricular das escolas, papel e ações do professor quanto ao planejamento e avaliação das crianças, organização dos tempos-espços nas instituições, infraestrutura física e recursos materiais disponíveis e relações com as famílias, relacionados estritamente ao desenvolvimento integral das crianças.

Atendendo às determinações da LDB de 1996, que estabelece pela primeira vez na história do país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, elabora-se o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* em 1998, com vistas a auxiliar professores, escolas e redes de ensino na realização de seu trabalho educativo junto às crianças pequenas. O material, composto de três volumes, além de buscar uma ação integrada que incorpora as atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, aponta metas de qualidade que contribuem para o desenvolvimento integral dessa etapa de ensino (Brasil, 1998).

O documento de caráter instrumental e didático é um guia de orientação para as discussões entre profissionais da educação na elaboração de seus projetos educativos, funcionando como “elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, [...] [no entanto], não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional” (Brasil, 1998, p. 14), uma vez que

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (Brasil, 1998, p. 14).

Como se pode verificar, o referencial curricular tem o objetivo de contribuir para o delineamento de uma política de educação infantil, com base em elementos qualitativos, sendo uma referência para a estruturação do currículo dessa etapa da educação. Contudo, não especifica como se daria essa qualidade, tampouco como ela se expressaria, quais os critérios e ações concretas para sua viabilização.

Mesmo expondo o objetivo de promoção da igualdade de oportunidades educacionais no território brasileiro, para Cerisara (1999), o RCNEI homogeneiza a criança brasileira não respeitando a diversidade cultural e as diferenças regionais, socioeconômicas e formativas do país, uma vez que a educação infantil, pela sua especificidade, não estava preparada para produzir um documento único para todas as instituições. A autora enfatiza, ainda, que

A elaboração desse Referencial foi prematura, descontínua das propostas do

MEC/SEF/COEDI e, por isso, exige maior empenho da comunidade científica para aprofundar os estudos, as críticas e tentar redimensionar o que já existe para que as crianças e as profissionais que atuam com crianças não sejam mais prejudicadas (Cerisara, 1999 *apud* Ávila, 2002, p.204).

Tentando preencher essa lacuna, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 1/99, fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)* a serem observadas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação integrantes dos diversos sistemas de ensino do país. Essas DCNEIs reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.

Entre os eixos que compõem as DCNEIs, destaca-se a promoção de práticas de educação e cuidados que possibilitam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança. Deste modo, ratifica-se o disposto na LDB e nos RCNEIs que ao entender a criança como um ser completo, sua avaliação formativa deve ocorrer mediante o acompanhamento e o registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental.

Salienta-se que as DCNEIs continuavam omissas quanto aos referenciais de qualidade para a educação infantil a serem utilizados pelos sistemas educacionais, além do *Plano Nacional de Educação (2001-2010)* ser descumprido quanto à exigência do estabelecimento de 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 (Brasil, 2001).

A lacuna apontada por Cerisara (1999) só foi preenchida com a publicação da *Política Nacional de Educação Infantil*, que precedeu a elaboração dos parâmetros em 2006. No documento consta que a qualidade na educação infantil seria assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros nacionais de qualidade, sendo que a definição destes deveria considerar as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área (Brasil, 2006).

A UNESCO foi uma das instituições colaboradoras na elaboração dos parâmetros. Em vista da semelhança destes com o documento das *Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais* produzido pela UNESCO em 2005, presume-se que este documento da organização tenha subsidiado a tomada de decisões sobre o conteúdo dos parâmetros, uma vez que nele está anunciado que

[...] foi realizada uma análise de experiências semelhantes desenvolvidas em outros países, revelando que as propostas enfocam e enfatizam aspectos bastante variados. Uma são muito detalhadas, outras mais genéricas, algumas centram-se exclusivamente na escola ou na aprendizagem da criança, outras abordam políticas e sistemas como um todo, e a linguagem utilizada ora é mais formal, ora mais informal (Brasil, 2006, p. 9).

Considerando a diversidade cultural e as diferenças regionais, socioeconômicas e formativas do Brasil, bem como as especificidades da educação infantil, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* dimensionam a aferição da qualidade para os níveis meso e macrosociológico, ou seja, instituições e sistemas educacionais sendo avaliados conjuntamente. Isso porque, a perspectiva oferece controle social recíproco entre as instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de educação infantil, exigindo de ambas um plano de ação para elaborar e operacionalizar políticas públicas para essa etapa.

Os aspectos relevantes na definição dos parâmetros para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças de educação infantil, segundo o documento, são: as políticas para a educação infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas e a gestão das instituições de educação infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças e entre as pessoas que fazem parte da instituição; a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais; e a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

O documento ainda apresenta uma distinção conceitual entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade, sendo que o primeiro se refere à norma, ao padrão, ou à variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema, sendo este o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o de chegada. Já o segundo, presume a possibilidade de quantificação, servindo de instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Os parâmetros são mais amplos e genéricos enquanto os indicadores, mais específicos e precisos (Brasil, 2006).

No documento, os indicadores são considerados um desdobramento necessário e esperado dos parâmetros, sendo definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional e nacional), no sentido horizontal, permitindo que cada instituição ou município pudesse incorporar indicadores de qualidade construídos pela própria comunidade (Brasil, 2006).

Com o objetivo de incluir esse monitoramento da qualidade da educação infantil nas políticas educacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixou novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, por meio da Resolução n.º 5/2009. Dentre os aspectos a serem observados, o documento ratifica a criação de

procedimentos técnicos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Também, acentua o respeito às especificidades etárias quando da transição para o ensino fundamental, de modo a garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, buscando não antecipar conteúdos que serão trabalhados nas etapas subsequentes de ensino (Brasil, 2009).

Foi com base na referida resolução que os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foram delineados em 2009. De adesão voluntária, os indicadores configuram-se em um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil brasileiras, envolvendo a comunidade em um processo participativo e aberto. O documento-referência foi elaborado em ação conjunta entre o MEC e entidades governamentais e não governamentais, como a Ação Educativa, a Fundação Orsa, a Undime e o UNICEF, além da presença da representatividade da UNESCO no Grupo Técnico do Projeto.

Em consonância com o disposto nos parâmetros de qualidade, os indicadores são avaliados segundo as seguintes 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 e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

O documento apresenta o processo metodológico de aplicação da autoavaliação com base nos indicadores de qualidade da educação infantil, desde o passo a passo para a condução do processo, até o plano de ação. Enfatiza-se que “os resultados não se prestam à comparação entre instituições” (Brasil, 2009, p. 16), mas sim, é um mecanismo para aferir as condições de acesso e da oferta de educação infantil em cada instituição. E, a partir dos problemas detectados no diagnóstico, as instituições terão subsídios para a elaboração de um plano de ação em conjunto com os órgãos governamentais, uma vez que “a busca pela qualidade da instituição de educação infantil não é uma responsabilidade exclusiva da instituição e da comunidade” (p. 26).

Como é possível constatar, a introdução da educação infantil na LDB n.º 9.394/96, como parte da educação básica, mudou significativamente o campo, o lugar e a concepção de educação infantil no Brasil, considerando especialmente o fato de que até a década de 90, sua condição de oferta e acesso era precária e desigual. Os documentos normativos para a educação infantil brasileira, apresentados até aqui, e que orientavam os municípios quanto ao atendimento de crianças bem pequenas em creches e pré-escolas, possuem convergência com as recomendações das organizações multilaterais e com os compromissos assumidos

internacionalmente para a educação infantil, demonstrando uma preocupação com os rumos dessa etapa da educação.

Percebe-se, nos documentos, a exigência de os entes federativos oferecer padrões mínimos de qualidade na oferta da educação básica, incluso a educação infantil, entendido aqui como a variedade e quantidades mínima de insumos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança. Também, o cuidado na construção democrática de parâmetros e de indicadores de qualidade da educação infantil, ao se considerar a participação de diferentes instâncias e as diversas produções da área sobre o tema.

Evidencia-se a preocupação com uma avaliação formativa, dialógica e reflexiva, que inclui a participação da comunidade no processo autoavaliativo da instituição e a divulgação dos resultados obtidos neste processo. Ademais, por se tratarem de documentos de adesão voluntária e não determinarem a dimensão ou instrumento avaliativo, possibilita-se o uso de variadas metodologias para aferir a qualidade das instituições de educação infantil como, por exemplo, o uso de escalas de avaliação.

Todavia, como se pode evidenciar, os padrões mínimos de qualidade se voltam mais à gestão pedagógica da instituição, uma vez que a primeira preocupação foi orientar os municípios quanto a elaboração de suas propostas pedagógica e curricular e não avaliar suas condições de acesso e de oferta. Esse dimensionamento do lócus de defasagem de acesso, bem como das condições de oferta das instituições presentes no território brasileiro, seria extremamente necessário, a fim de operacionalizar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação infantil, uma vez que o Brasil recentemente a havia incorporado à educação básica. Também, ao manter uma indefinição quanto a dimensão e o instrumento avaliativo para aferir a qualidade da educação infantil, cria-se um dilema conceitual e metodológico do que se entende por qualidade nessa etapa da educação. É, pois, com base nas lacunas da política nacional vigente que diferentes grupos envidam esforços para propor a implantação de instrumentos de avaliação em larga escala, aplicados em outros níveis, também para a educação infantil.

Deste modo, e em respeito às especificidades dessa etapa, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) criou por meio da Portaria Ministerial n.º 1.747/2011, um Grupo de Trabalho, compreendendo pesquisadores e instituições diversas. Este teve por responsabilidade a elaboração de um documento que orientasse a sistemática de avaliação da educação infantil no Brasil, tendo por base as teorias e pesquisas desenvolvidas pela área até 2010.

Este GT teve sua composição anunciada formalmente com a Portaria n.º 379, de 12 de abril de 2012, do MEC, com finalidade para elaborar uma sistemática de avaliação **da e na**

educação infantil (Brasil, 2012). Salienta-se que inúmeros profissionais de diferentes instituições vinham desenvolvendo pesquisas no campo da educação infantil, com destaque para a avaliação, sendo que estas pesquisas contribuíram, inclusive, na elaboração de documentos técnicos, como os parâmetros e os indicadores de qualidade do MEC.

Diversos materiais foram utilizados pelo GT na elaboração da proposta de avaliação para a educação infantil, dentre eles, o documento final de uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o MEC e o BID, intitulada *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (2010). Nele, são apresentados resultados do uso das escalas ITERS-R e ECERS-R em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) para avaliar a qualidade do atendimento em unidades de educação infantil. Os roteiros dessas escalas contêm, segundo Campos *et al.* (2010, p. 55), “[...] os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estando especializados por duas faixas etárias que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e pré-escolas”. Portanto, constituem instrumentos passíveis de uso em âmbito brasileiro.

Nesse interstício, a Rede Nacional Primeira Infância<sup>24</sup> (RNPI), em articulação com diversas instâncias governamentais e não governamentais, elaborou o *Plano Nacional pela Primeira Infância* que foi publicado em 2010. Fundamentado em orientações internacionais, como a UNESCO, no plano constam diretrizes gerais, objetivos e metas para o Brasil cumprir com os direitos constitucionais das crianças. Em termos de avaliação, o documento expõe sobre as diferentes funções desse processo e orienta os entes federados para que ela ocorra de duas formas simultaneamente: a primeira, de perspectiva interna e com a participação de todos, utilizando-se de mecanismos e instrumentos simples e práticos que revelarão as percepções e sugestões dos diferentes atores, contribuindo assim, na formação de um juízo de valor sobre os processos e o alcance dos resultados; a segunda, de perspectiva externa, realizada por meio da contratação de instituição de pesquisa com larga experiência em avaliação de programas de primeira infância, sendo que organismos internacionais podem ser convidados para essa avaliação (Brasil, 2010). Destaca-se que a referida entidade já vinha atuando desde 2008 no

---

<sup>24</sup> A Rede Nacional Primeira Infância fundada em 2007, atua na articulação e mobilização de instituições e pessoas para defender e garantir os direitos da primeira infância e contribui para a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de uma política nacional para a primeira infância no Brasil. O caráter diverso das mais de 270 organizações que integram essa ampla articulação nacional (sociedade civil, governo, setor privado, academia, outras redes, organismos multilaterais e amigos da Rede) assegura uma atuação pautada pela promoção e garantia dos direitos da primeira infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. No estado de Santa Catarina, instituições como a Usina da Imaginação, Associação Regional em Prol da Primeira Infância – Acolhervc, Diário do Papai e 18ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis compõem a RNPI (RNPI, 2023). Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/quem-somos/quem-faz-parte/>. Acesso em: 26 nov., 2023.

âmbito da primeira infância, inclusive, apoiando a antecipação da entrada de alunos no ensino fundamental por meio do Projeto de Lei n.º 414/2008.

Assim, com fundamento na legislação vigente e na produção da área, o GT teve por atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação para a Educação Infantil, além de analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos avaliativos, com vistas a subsidiar sua inclusão na formulação da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Deste modo, preencher-se-ia a lacuna existente quanto a concepção de avaliação da educação infantil ausente nos documentos técnicos publicados anteriormente.

No GT, além de representantes institucionais governamentais do INEP, da SEB/MEC e do FNDE, representantes da Undime, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da ANPED, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e da RNPI, também colaboraram na elaboração do documento orientativo para a avaliação da educação infantil.

Dentre as representações da Undime, encontrava-se Maria Cecília Amendola da Motta, que além de secretária municipal de educação no Município de Campo Grande/MS (2005/2012) e membro do Comitê Municipal Compromisso Todos pela Educação (2007/2012), no período também era Vice-presidente da Undime Nacional (2011/2012) e Presidente da Undime Estadual do MS (2009/2012). Possui várias publicações no campo das políticas públicas para a educação infantil, contribuindo diretamente na formulação dos indicadores da qualidade na educação infantil (2009). Sua suplente, Cláudia Maria da Cruz, era secretária municipal de educação no Município de Telêmaco Borba/PR (2009/2012), Presidente da Undime Paraná (2011/2012) e membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná (2011/2012).

A representação da CNTE ficou a cargo de Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho que, além de professor da rede pública de educação de Pernambuco e de São Paulo e diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE) (1997/2023), era secretário de Assuntos Educacionais da CNTE (2011/2014). Seu suplente, Joel de Almeida Santos, era secretário executivo da entidade (2011/2014).

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, representante da ANPED é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (2007/2023) onde desenvolve pesquisas voltadas ao campo da educação infantil, com ênfase em creches. Sua suplente, Dalila Andrade Oliveira, docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Minas Gerais (UFMG) (2010/2023) e membro da Red Latino-Americana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDE ESTRADO) (2001/2023), desenvolve pesquisas no campo do trabalho docente na América Latina, era presidente da associação (2009/2013).

A representação do MIEIB ficou sob responsabilidade de Marlene Oliveira dos Santos, docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2011/2023), onde desenvolve pesquisas sobre infâncias e educação infantil. Integrante do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) (2002/2023), contribuiu diretamente na formulação dos indicadores da qualidade na educação infantil (2009). Sua suplente, Maria Luiza Rodrigues Flores, docente na Faculdade de Educação da UFRGS (2007/2023), desenvolve pesquisas voltadas ao monitoramento de políticas públicas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul, considerando a oferta e qualidade da educação infantil para crianças de zero a seis anos. Integrava o Comitê Diretivo do MIEIB (2007/2012) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2007/2012).

Salienta-se que a Undime, a ANPED, o CNTE e o MIEIB são instâncias representativas que vinham participando diretamente na elaboração de documentos técnicos do MEC, como: a Política Nacional de Educação Infantil (2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Estes fundamentaram a formulação da sistemática de avaliação para a educação infantil.

O GT também contou com representantes da RNPI. Sua titular, Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza, que é consultora em programas e projetos de organismos internacionais, foi uma das responsáveis pela realização do teste dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) em instituições de educação infantil públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares na Bahia. Também contribuiu na elaboração do Plano Nacional pela Primeira Infância, aprovado em 2010 pelo CONANDA, como guia para as políticas públicas para a primeira infância.

Seu suplente, Vital Didonet, que tinha sido coordenador de educação pré-escolar no MEC e consultor legislativo na Câmara dos Deputados, naquele momento era consultor de organismos internacionais e membro de conselhos técnicos de programas para a educação infantil em organizações empresariais. Coordenou a formulação do Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) e foi um dos autores do documento Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica (2011), em parceria com a UNESCO no Brasil. Também, colaborou como especialista na elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

O GT reuniu suas experiências e pesquisas na área para a produção do documento técnico *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, publicado em 2012. Nele, o grupo fez menção ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, que na época, estava em tramitação no Congresso Nacional, e trazia dentre as metas e estratégias, a implantação de avaliação na educação infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade.

De forma geral, apresenta concepções de infância, de criança e de educação infantil com vistas a reforçar o respeito às especificidades desta etapa da educação. Também, expõe sobre as recomendações internacionais, especialmente as da UNESCO, as pesquisas produzidas por diferentes grupos, a legislação vigente e os documentos produzidos pelo próprio MEC, possibilitando o delineamento de uma perspectiva democrática de avaliação para a educação infantil.

Dentre as referências que apoiaram a elaboração da sistemática de avaliação da educação infantil proposta pelo GT, estão aquelas que apresentavam elementos que apontavam para expectativas de qualidade entendidas pelo grupo como aquelas relacionadas à oferta, a insumos e aos processos ou produtos relativos à educação infantil, como os RCNEIs (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), as DCNEIs (2009) e, uma produção da UNESCO em parceria com o Brasil e a Fundação Orsa, intitulada “*Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*” (2011).

Apoiado nessas e outras referências, o GT caracterizou duas concepções de avaliação que ocorrem no campo da educação infantil, sendo elas: 1) a avaliação **na** educação infantil, que se refere àquela feita internamente no processo educativo, focando a criança enquanto sujeito e coautora de seu desenvolvimento. Seu nível é o microsociológico e a sua dimensão, a sala de aula, onde avalia-se o acontecer pedagógico e o efeito deste sobre a criança; e 2) a avaliação **da** educação infantil, que foca a intencionalidade educacional de estabelecimentos próprios que atendem crianças em seus primeiros cinco anos de vida. Seu nível é o macrosociológico e a sua dimensão é a instituição escolar, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica, que responde *se e quanto* esta instituição atende à sua finalidade, seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade (Brasil, 2012).

Enquanto a primeira concepção de avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita a elas, confrontando dados com parâmetros e indicadores de qualidade. Ainda, a segunda concepção possibilita a participação, em conjunto, dos profissionais do sistema de ensino, dos pais, dos dirigentes de organizações da comunidade, entre outros no processo avaliativo da instituição.

Conforme explicitado pelo GT, a avaliação **na** educação infantil é aquela prevista na LDB, em que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno de educação infantil devem ser registrados de formas variadas para o acompanhamento do processo pedagógico sem, no entanto, servir para fins classificatórios ou promoção da criança para o nível subsequente de ensino. Sua finalidade é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de

aprendizagem da criança evolua, alcançando níveis cada vez mais elevados. Assim, a “avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (Brasil, 2012, p. 14).

Essa se distingue da avaliação **da** educação infantil, que articula os níveis macrosociológico e mesossociológico. Ela foi implantada pelo MEC por meio dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009). Esses apresentam uma proposta de autoavaliação, que pode ser subsidiada pelo uso de escalas de ambientes ou avaliação de contextos, ou outro instrumento que abranja a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa. Essa proposta de autoavaliação, que tem como marco o projeto pedagógico da instituição, que carrega a perspectiva formativa da avaliação. Ao oportunizar a participação de todos na coleta e organização dos dados e informações da instituição, a proposta contribui para a discussão, reflexão e realização de ações que visam a melhoria constante da educação infantil.

Para que essa segunda concepção atinja sua finalidade é necessário articular a autoavaliação da instituição com a avaliação de programas e sistemas de educação infantil. Neste âmbito, o foco está no papel do Estado em relação aos direitos, as obrigações e as garantias das crianças à uma educação infantil de qualidade, que se concretiza, entre outras iniciativas, por meio do estabelecimento de padrões de qualidade, incluindo condições de acesso e de oferta. Assim, ao distinguir as duas concepções de avaliação no âmbito da educação infantil, o GT apresenta uma proposta de avaliação **da** educação infantil, que engloba as dimensões da escola e dos sistemas e programas com vistas a uma expansão quantitativa qualificada da educação infantil.

O estudo desenvolvido pelo do GT subsidiou a inserção da educação infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por meio da meta 1, estratégia 1.6 do PNE 2014-2024. Ao tratar da implantação de avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, o PNE orienta quanto aos indicadores a serem avaliados, como a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros” (Brasil, 2014), a fim de alterar o quadro de precariedade do acesso e da oferta de educação infantil, evidenciado nos diagnósticos brasileiros. Deste modo, o PNE prevê uma avaliação qualitativa da educação infantil no Brasil, atendendo as suas especificidades, diferindo da avaliação de rendimento escolar aplicada de forma padronizada em outros níveis de ensino, que busca aferir a qualidade do ensino por meio do desempenho de estudantes quando em exames nacionais de avaliação.

Todavia, Sousa (2014) alerta que para além da inserção da educação infantil no Sistema

Nacional de Avaliação com vistas a induzir a melhoria da qualidade desta etapa de ensino, é imprescindível a definição do conceito de qualidade a ser afirmada por meio do Saeb, uma vez que não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar. E é, justamente neste quesito, que diferentes orientações são apresentadas por grupos com visões divergentes quanto a concepção de qualidade da educação infantil a ser assumida como referência para a avaliação, sendo eles denominados neste estudo de *intelectuais acadêmicos*<sup>25</sup> e *intelectuais do capital*<sup>26</sup>.

Em 2014, com vistas a colaborar com o debate acerca da avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, um resumo executivo intitulado de *Educação infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira* foi publicado pelos *intelectuais do capital*. Neste, citando recomendações internacionais da UNESCO, o documento expõe que pesquisas realizadas na década de 1980 revelavam que a frequência de crianças na pré-escola refletia em seu melhor desempenho no ensino fundamental. Pesquisas atuais, além de reiterar esta premissa, têm divulgado que o investimento em educação na primeira infância tem impacto positivo em toda a vida da criança (Guedes; Marino, 2014). Deste modo, o documento incentiva uma reflexão da ampliação da oferta de educação infantil com qualidade no Brasil, a partir da análise da experiência de Portugal, que é um dos países que se destaca entre os pertencentes à OCDE.

No âmbito da creche, que não faz parte do sistema educacional e é mantida por meio de convênios com instituições do terceiro setor e do setor privado, o sistema assemelha-se ao proposto pelo GT instituído pelo MEC, em que, periodicamente, é realizado um acompanhamento das creches baseado em análise de documentos e visitas in loco de um agente externo para observar dezenas de variáveis na instituição. No que concerne à pré-escola, o sistema avaliativo difere-se drasticamente, pois a avaliação dos agentes externos recai sobre os resultados do processo educativo do aluno. Resultados esses obtidos por meio do cumprimento das orientações curriculares e das metas de aprendizagem, dos aspectos gerais, como disciplina e solidariedade, e do reconhecimento da comunidade (Guedes; Marino, 2014).

Ao expor sobre a expectativa em colaborar no debate e a busca por alternativas, como a experiência de Portugal, os *intelectuais do capital* apresentam, de modo sintético, o funcionamento do sistema de monitoramento e avaliação do português. Em relação às creches,

---

<sup>25</sup> São considerados intelectuais acadêmicos: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Carlos Chagas (FCC), Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<sup>26</sup> São considerados intelectuais do capital: Rede Nacional Primeira Infância, Movimento pela Base, Fundações Itaú Social, Maria Cecília Souto Vidigal e Instituto Avisa Lá.

a avaliação é periódica e realizada pelo órgão central, sendo que a certificação de qualidade ocorre em parceria entre este e as entidades representativas das instituições filantrópicas. A avaliação baseia-se na análise de documentos e na visita in loco de um inspetor, que observa diversas variáveis, dentre elas: localização e qualidade das instalações, quantidade e qualidade de equipamentos e materiais, recursos humanos em termos de qualificação e quantidade, existência de adequação de projetos pedagógicos, qualidade da estrutura organizativa quanto a alimentação e limpeza. A certificação é voluntária e realizada com base em critérios que envolvem os aspectos pedagógicos, os recursos humanos, a manutenção da infraestrutura física e material da instituição, relacionados ao grau de satisfação das famílias.

No que tange as pré-escolas, a responsabilidade da avaliação é do órgão central e acontece no âmbito dos chamados agrupamentos de escolas aos quais elas pertencem. Inspirado no modelo inglês de inspeção escolar, cada escola passa pelo processo de avaliação externa uma vez a cada quatro anos, sendo que todos os inspetores passam por capacitação sobre o modelo avaliativo empregado. O relatório final apresenta os pontos fortes do trabalho do agrupamento, detalha cada instituição avaliada e acusa os aspectos que precisam melhorar. Os avaliadores atribuem conceitos numéricos para o agrupamento com base em três critérios, a saber: resultados acadêmicos, que envolve o processo educativo desenvolvido de acordo com as orientações curriculares e as metas de aprendizagem; aspectos sociais; e reconhecimento da comunidade. Quanto à avaliação das instituições filantrópicas que ofertam a pré-escola, o órgão central coleta dados uma vez por ano por meio de questionários eletrônicos sobre seus aspectos estruturais, como: número de alunos, equipe e infraestrutura. As inspeções *in loco* só ocorrem caso haja denúncias de problemas na qualidade do atendimento.

Ao comparar o modelo avaliativo português com o brasileiro, o documento apresenta os avanços obtidos quanto: à inclusão da educação infantil na política nacional de avaliação da educação básica, por meio dos parâmetros e indicadores de qualidade desta etapa; ao caráter diferenciado da avaliação para a educação infantil, uma vez que seu objetivo é o de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, e não contém fins classificatórios ou de promoção/ retenção; à participação da família e da comunidade no processo de autoavaliação de creches e pré-escolas, sendo que a adesão aos indicadores de qualidade é voluntária e não se presta à comparação; ao Plano de Ações Articuladas (PAR) induzir os municípios a realizar uma ampla avaliação de seus sistemas educacionais, incluindo a educação infantil; às orientações produzidas pelo GT instituído pelo MEC com vistas à construção de um Sistema de Avaliação da Educação Infantil.

Contudo, segundo o que defendem os *intelectuais do capital*, os parâmetros nacionais

de qualidade para a educação infantil são demasiados amplos e não abrangem as diferenças regionais do país, além de que, para aumentar a qualidade do processo avaliativo brasileiro, dever-se-ia incluir perspectivas internas e externas de avaliação, sendo que no Brasil, a perspectiva externa ainda precisa ser fortalecida (Guedes; Marino, 2014).

Em contraponto ao apresentado pelos *intelectuais do capital* e para uma melhor elucidação da concepção de qualidade defendida e difundida em sua proposição, os *intelectuais acadêmicos* produziram um documento em que reforçam a defesa em prol de uma autoavaliação que problematize o contexto no qual se dá a aprendizagem da criança, de forma participativa, reflexiva e democrática. O livro *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*, publicado em 2015 foi coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com o MEC, universidades brasileiras (UDESC, UFMG e UFRJ) e a Università degli Studi di Pavi da Itália.

A produção é a consolidação de uma pesquisa desenvolvida em escolas brasileiras, as quais tinham como base a metodologia de avaliação de contexto, proposta por pesquisadoras italianas. A metodologia adotada aliou a autoavaliação dos participantes à avaliação externa, a partir do uso de uma escala de ambiente que apresenta critérios avaliativos bem definidos e que são previamente discutidos por todos. Trata-se de uma abordagem participativa e formativa, que engloba a equipe da escola e confronta seus pontos de vistas com os do avaliador externo. A avaliação prospecta o futuro, ao tempo em que conscientiza os sujeitos do porquê e como fazem e de como poderiam fazer melhor, visando à melhoria da qualidade da educação oferecida pela instituição da qual fazem parte (Brasil, 2015).

O grupo expõe que, como a avaliação tem assumido tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação da educação infantil, se faz necessária a ampliação dos estudos, pesquisas e proposições a respeito do tema, com o propósito de auxiliar no entendimento da constituição do próprio campo. Neste sentido, o principal objetivo da pesquisa foi o de formular posicionamentos e difundir contribuições da avaliação de contexto na educação infantil, combinando o uso de escalas de ambientes com a autoavaliação, ou seja, articulando avaliação interna e avaliação externa no âmbito da educação infantil. Portanto, um desenho avaliativo comprometido com o debate acadêmico e a política nacional de educação infantil no Brasil.

Neste mesmo ano, retomando as orientações curriculares para a educação infantil, o Instituto Avisa Lá, em parceria com a UNICEF e o MEC, publicou as *Diretrizes em ação – qualidade no dia a dia da Educação Infantil*. O documento é um guia orientativo, acompanhado de materiais audiovisuais, para incentivar os municípios brasileiros na reformulação de suas

propostas educativas, oferecendo experiências pedagógicas significativas às crianças de educação infantil e contribuindo para a qualidade dos processos educativos nas creches e pré-escolas do país.

O documento pauta-se nas orientações das DCNEIs (2009) e do PNE 2014-2024 sobre a elaboração de políticas curriculares para a educação infantil, bem como nos Indicadores da Qualidade na educação Infantil (2009) como ferramenta de autoavaliação e planejamento de políticas públicas. Ao direcionar a atenção para a formulação de políticas e práticas curriculares para a educação infantil, o grupo dos *intelectuais do capital* impulsionou sua participação no debate acerca da definição de uma base curricular nacional, prevista na Constituição Federal, desde 1988.

Ressalta-se que o processo de construção de uma base comum nacional iniciou em 2010, com o “currículo em movimento”, gerando um conjunto de textos de consulta pública, mas que acabou por não se configurar como uma base. Foi somente em 2015 que o movimento foi retomado e em junho deste mesmo ano foi aprovada a Portaria n.º 592/2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Comissão esta composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tinham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação, indicados pelo CONSED e pela Undime.

Coutinho e Moro (2017) destacam que, num primeiro momento, a educação infantil não estava incluída no processo de discussão da BNCC, o que só ocorreu com a solicitação da COEDI/ MEC. O discurso do governo federal em integrar a educação infantil ao currículo base como forma de balizar a qualidade da educação, garantindo um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes brasileiros (Brasil, 2017) em todas as etapas da educação básica, impulsionou mais ainda o debate em torno da avaliação desta etapa.

A discussão das primeiras duas versões da BNCC seguiu o que preconizava a portaria, quanto ao envolvimento participativo dos entes federados e das associações acadêmicas e científicas que atuavam diretamente nas áreas de conhecimento da Educação Básica. Também, os textos refletiam a clara opção por seguir o que determinava o documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), permitindo em diferentes contextos, o debate acerca do que constitui a experiência educativa com as crianças de 0 a 6 anos, embora não houvesse consenso na área sobre a necessidade de definição de uma BNCC para esta etapa da educação.

No entanto, a publicização da terceira versão do texto em abril de 2017, revelou um significativo retrocesso, segundo Coutinho e Moro (2017). Isso porque os especialistas que participaram da elaboração da primeira e segunda versões do texto foram afastados do processo e não houve espaços de participação para a sociedade civil. Com a destituição dos especialistas na tarefa de sistematizar o texto da BNCC, observa-se um avanço na participação das organizações da sociedade civil e fundações empresariais, como: Banco Itaú, Nova Escola, Fundação Leman, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alfa e Beto, entre outros.

Esta presença é constatada por meio dos pareceres dos textos da terceira versão para a educação infantil em 2016, que carregam a assinatura de representantes de entidades privadas, como: Beatriz Cardoso, Beatriz Mangione Sampaio Ferraz; João Batista Araújo e Oliveira, Joyce Menasce Rosset, Magda Becker Soares, Vital Didonet e Maria Angela de Souza Lima Rizi. Todos esses atores com vasta atuação na produção de produtos voltados à educação básica, em especial para a avaliação, formação de professores, recursos digitais, livros de literatura e materiais pedagógicos.

Deste modo, infere-se que a última versão da BNCC tenha refletido diretamente na proposta de avaliação a ser adotada na educação infantil, uma vez que as decisões pedagógicas das redes de ensino devem estar pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências para assegurar as aprendizagens essenciais definidas em cada etapa da Educação Básica, sendo esse também o foco adotado, atualmente, nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Pisa, e da UNESCO, que instituiu o LLECE. Para Corsino (2021, p. 11),

tal projeto não é novo e vem ganhando camadas, ora mais expressas, ora mais sutis que, juntamente com movimentos conservadores, aliados ao projeto neoliberal, objetiva, desde a primeira etapa educacional, medir o investimento econômico feito nela. A forma mais imediata, objetiva e eficaz de medição, é testar o desempenho e as habilidades específicas das crianças; mormente, com relação aos conteúdos associados à alfabetização e ao conhecimento matemático ou – usando os termos da Política Nacional de Alfabetização, às competências e habilidades relacionadas à instrução fônica, à literacia e à numeracia.

Conforme sinalizado pela autora, o currículo referência enfatiza a construção e a aplicação de procedimentos de avaliação que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos, uma vez que por meio da indicação clara do que os alunos devem saber e do que fazer com estes saberes, assegura-se as aprendizagens essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, princípios estes contidos na LDB.

Desta forma, homologada por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC fundamenta, obrigatoriamente, a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares brasileiras, da formação de professores, da avaliação da aprendizagem, da definição de recursos didáticos e dos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Preocupados com o rumo da discussão em torno da avaliação da educação infantil brasileira, os *intelectuais acadêmicos* publicaram um relatório de pesquisa, intitulado *Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação* em 2018. O objetivo foi identificar iniciativas de avaliação em municípios brasileiros, a fim de investigar quais os desenhos avaliativos propostos pelas gestões municipais e suas eventuais implicações na gestão educacional, no trabalho dos profissionais de ensino, no currículo e nas práticas pedagógicas.

Como resultado do estudo, a avaliação institucional, realizada por equipe externa às escolas e contratada pelas secretarias municipais, sobressalta-se entre as iniciativas de avaliação para a educação infantil. Essa abrange indicadores de qualidade formulados a partir dos documentos do MEC, contudo, envolvem basicamente aspectos da ação pedagógica, da organização do tempo/espço da ação educativa, das relações humanas e do atendimento aos direitos das crianças (FCC/INEP, 2018).

Com fulcro no movimento dos grupos dos intelectuais acadêmicos e dos intelectuais do capital, ora juntamente e ora paralelamente, para a elaboração de propostas avaliativas para a educação infantil, percebe-se aproximações e distanciamentos entre as referidas, conforme evidenciado no Quadro 6.

Quadro 6 – Aproximações e distanciamentos entre as propostas para a avaliação da educação infantil, em curso, no Brasil

	<b>Intelectuais Acadêmicos</b>	<b>Intelectuais do capital</b>
<b>Aproximações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação interna combinada com avaliação externa;</li> <li>• Uso de escala de avaliação de ambientes combinada com autoavaliação;</li> <li>• A avaliação deve se utilizar dos indicadores nacionais para aferir a qualidade da educação infantil;</li> <li>• A avaliação desta etapa deve acolher as recomendações internacionais, o disposto em documentos técnicos produzidos em âmbito nacional e as diferentes experiências, estratégias e instrumentos avaliativos, desde que respeitem as especificidades da criança de 0 a 5 anos de idade.</li> </ul>	

Continua...

	<b>Intelectuais Acadêmicos</b>	<b>Intelectuais do capital</b>
<b>Distanciamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação da qualidade recai sob a aferição dos insumos e dos processos da oferta de educação infantil, sendo estes entendidos como as condições de infraestrutura física e material, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados em creches e pré-escolas;</li> <li>• Os procedimentos devem ser diversificados, prevendo-se a participação de múltiplos sujeitos na condição de avaliadores, explorando-se a sua dimensão formativa e democrática;</li> <li>• Sugere-se o uso das escalas de ambientes ITERS-R e ECERS-R, uma vez que são flexíveis a ajustes nas variáveis de acordo com a realidade do país, o que permite captar, além do funcionamento, do atendimento, do financiamento, da formação de recursos humanos, a percepção das famílias por meio de questionários;</li> <li>• A avaliação deve servir para autoconhecimento e nortear as ações da escola para o cumprimento de sua finalidade educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação da qualidade recai sob a aferição dos processos (gestão das unidades de creches e pré-escolas, formação inicial e continuada de professores e profissionais, proposta pedagógica, prática pedagógica, interações e brincadeiras, relacionamento com famílias), dos insumos (infraestrutura, materiais e documentos curriculares nacionais e locais) e resultados (aprendizagens e desenvolvimento da criança);</li> <li>• Para a aplicação do instrumento, os avaliadores devem passar por um processo de seleção e formação, mesmo aqueles que atuam na instituição e desejam participar da avaliação;</li> <li>• Sugere-se o uso da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), sendo esta um instrumento padronizado com perguntas específicas e mensuráveis, combinado com a observação da turma, entrevistas com os diretores das instituições e os professores da turma;</li> <li>• Ao final da avaliação, deve haver um produto entregável para a prestação de contas relativa à avaliação e sistematização dos dados para potencializar futuras ações.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base em documentos técnicos (2023).

Com base no exposto, percebe-se que as aproximações entre as proposições dos dois grupos residem no nível mesossociológico da avaliação, de dimensão da escola, utilizando-se da combinação de avaliação interna e externa, por meio do uso de escalas de avaliação de ambientes e autoavaliação, para aferir indicadores nacionais da qualidade da educação infantil. Ademais, ambas propostas acolhem as recomendações internacionais sobre o uso de instrumentos avaliativos para aferir padrões e indicadores de qualidade da educação infantil, conduzindo a um controle social alicerçado aos expedientes da administração gerencial.

No tocante aos distanciamentos, a diferença central entre as duas propostas é que a primeira, dos intelectuais acadêmicos, defende uma perspectiva de avaliação com foco nos processos e insumos, permeando o aprofundamento do conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nas instituições de educação infantil. Por meio do uso de procedimentos flexíveis e diversificados, como a combinação de escalas de ambientes à autoavaliação e a participação dos diferentes sujeitos, busca captar a intencionalidade educacional das instituições e confrontá-la com os contextos de aplicação, sobressaindo-se a

dimensão formativa e democrática da avaliação.

No que tange à segunda proposta, dos *intelectuais do capital*, tem por escopo os processos, insumos e também, os resultados. Defende a qualificação dos avaliadores para a aplicação de um instrumento avaliativo padronizado, com vistas a mensurar a qualidade da educação infantil, tida como o resultado obtido entre as práticas pedagógicas/ mediação do professor e a aprendizagem / desenvolvimento da criança. Nesta concepção de avaliação, busca-se potencializar as futuras ações da escola, bem como prestar contas à sociedade.

A partir da sistematização das propostas em curso, deduz-se que o Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018, o qual busca regulamentar a *Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica*, tem predisposição à segunda proposta, a dos *intelectuais do capital*, uma vez que expõe a necessidade de estabelecer um diagnóstico das condições de oferta da educação básica, de verificar a qualidade da educação e de aferir as competências e habilidades dos estudantes. Destaca-se que o documento insere a educação infantil no Saeb, cujo conjunto de instrumentos padronizados de avaliação externa e em larga escala permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica (Brasil, 2018).

Em 26 de dezembro do mesmo ano, o MEC, em conjunto com o INEP, baixou a Portaria n.º 1.100/2018, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para a realização do Saeb já para o ano de 2019. O referido documento explicita que como a qualidade da educação básica é um atributo multidimensional, o Saeb tem como referência sete dimensões que compõem os indicadores educacionais, com vistas à promoção de percursos regulares de aprendizagens e formação integral dos estudantes.

As dimensões a serem avaliadas pelo Saeb e contidas na Portaria, são: o atendimento nas escolas; o processo de ensino e aprendizagem; os investimentos em educação; a qualificação e valorização dos profissionais da educação; a gestão educacional e escolar; a equidade na oferta e a garantia de cidadania, direitos humanos e valores. Para concluir, a normativa estabelece em seu artigo 12 os instrumentos a serem aplicados quando do Saeb em 2019, e destaca em seu parágrafo único que “o INEP não realizará aplicação de testes para estudantes da Educação Infantil no Saeb 2019” (Brasil, 2018).

Em 22 de março de 2019, a comunidade é surpreendida pelo governo com a expedição da Portaria n.º 271, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb para o ano de 2019. Sem revogar as disposições em contrário, contudo trazendo alterações pontuais em relação a Portaria n.º 1.100/2018, mas que geraram uma inquietação da comunidade acadêmica, principalmente quanto à supressão integral do parágrafo único do artigo 12, que explicitava claramente quanto

a não aplicação de testes para estudantes da educação infantil.

A Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020, trouxe normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, dentre elas, o artigo 8º e seu parágrafo único, são os que instaram a comunidade acadêmica a entrar em estado de alerta. Os dispositivos fixam que o domínio das competências e das habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais serão aferidos em toda a educação básica, por meio de aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da educação básica (Brasil, 2020). Depreende-se, portanto, que mecanismos de avaliação externa em larga escala também seriam aplicados na educação infantil, seguindo a tendência avaliativa imposta aos demais níveis da educação básica.

Embora esteja explícito no PNE 2014-2024 e nas DCNEIs acerca do tipo de avaliação da qualidade a ser realizada, a educação infantil tem sofrido pressões de diferentes grupos nacionais e internacionais, cujo entendimento sobre sua finalidade é diferente daquela traçada durante o percurso construído pelo campo científico e pelos documentos produzidos pelo MEC. Especialmente no tocante à pré-escola, obrigatória a partir dos 4 anos, a avaliação das crianças está na pauta dessas disputas (Corsino, 2021).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio do GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, se manifestou em relação ao exposto na Portaria n.º 458/2020, repudiando quaisquer iniciativas de avaliação em larga escala das crianças matriculadas na Educação Infantil, por meio de instrumentos que visem aferir domínio de competências e habilidades. A instituição asseverou ainda, que a ausência de dispositivos que definam o delineamento da avaliação na Educação Infantil poderia resultar em proposições que desconsiderassem as concepções de Educação Infantil e de avaliação presentes nos documentos normativos vigentes (ANPEd, 2020).

Esta preocupação expressa na manifestação da ANPEd pelos *intelectuais acadêmicos*, pode estar relacionada à publicação do documento internacional da OCDE sobre o IELS, um instrumento avaliativo do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças que frequentam pré-escolas, conforme tratado na subseção 3.2.3 da presente tese. E, também, porque em 2021, o governo federal publicou o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD-2022 para a Educação Infantil, tendo por objetivo distribuir três objetos às escolas públicas e conveniadas de educação infantil, dentre eles o objeto 3) Obras Pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

Demonstra-se, pois, por meio destas iniciativas, uma predisposição da educação infantil

se prestar a preparação para a alfabetização, com o estabelecimento de conteúdos padronizados e homogeneização das práticas educativas, obtendo com isso, elementos objetivos para elaborar descritores para formular itens para a avaliação de crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese consistiu em analisar a permeabilidade das ideias da UNESCO e da OCDE nos movimentos pela elaboração de uma proposta de avaliação da Educação Infantil que se encontra em curso no Brasil.

Buscou-se contextualizar brevemente como o pensamento neoliberal surgiu e reorganizou a sociedade com base nas suas prescrições ideológicas, regidas pela concorrência de mercado e pela prioridade do individual sobre o coletivo. Considerando que essas premissas foram difundidas mundialmente no período pós-guerra pelos países capitalistas, destaquei que no Brasil, o tema encontrou morada na regulação da economia e na forma de gerenciar os serviços públicos com a instauração do Estado Democrático de Direito em 1988. O endividamento da máquina pública exigiu um novo modelo gerencial de Estado, adotando-se os princípios da iniciativa privada no setor público, por meio da minimização de investimentos em áreas prioritárias, como a educação e a saúde, e a maximização de seus resultados.

Deste modo, buscou-se assinalar que as ideias neoliberais no Brasil são encorajadas pelo argumento da boa governança no setor público, em que busca ampliar as ações do governo com maior competência de gestão e liderança. Destaca-se que o tema da governança está relacionado às práticas democráticas e de gestão, baseadas no controle social, sendo sua prática uma exigência de organismos multilaterais para a obtenção de investimentos e apoio técnico para suas políticas internas. Nesse sentido, o Brasil buscou se adequar às configurações impostas pela nova lógica neoliberal mundial, incorporando algumas práticas da NGP em suas políticas nacionais, fortalecendo assim, o papel regulador e fiscalizador do Estado.

Na educação, o neoliberalismo se resguarda nas políticas de regulação da educação, que ocorrem por meio do financiamento, da descentralização, da avaliação e gestão por resultados. No tocante ao financiamento, recomendações internacionais incentivam a política de fundos, em que receitas oriundas do setor privado passam a compor o fundo educacional. Estas estão condicionadas a reestruturação do sistema educacional, que exigem a efetivação da avaliação externa. Deste modo, o Estado passa, ao mesmo tempo, a definir orientações educacionais e metas e objetivos a atingir, e fiscalizar e monitorar os resultados das escolas. Por isso, o destaque à necessidade de reflexões acerca das políticas neoliberais incitarem a escola a tornar-se mais eficiente e melhora sua gestão.

Com isso, destacou-se acerca do novo papel que o Estado assume: o de avaliador. Um modelo de governança na educação que garante a autonomia da gestão das escolas, mas que as sujeita ao cumprimento de metas, tendo por finalidade assegurar a transparência e a qualificação

do ensino público. O cerne do Estado avaliador concentra-se nos resultados dos processos pedagógicos, utilizando-se de métricas quantificáveis para a obtenção de informações sobre o desempenho das escolas. Com isso, a avaliação externa reproduz a lógica de mercado ao fazer escolas, professores e alunos competirem.

O Brasil passou a se conectar de forma mais íntegra às doutrinas internacionais ditadas por agências multilaterais, que visam a globalização do capital, multiplicando-se assim, os acordos e cooperações técnicas no âmbito educacional. As recomendações internacionais têm demandado a reestruturação da política educacional brasileira, sobretudo, da política de avaliação para a aferição da qualidade da educação básica. Neste sentido, a avaliação educacional tem se tornado tema candente entre os formuladores de política, especialmente no campo da educação infantil.

A partir do conhecimento produzido sobre o tema da avaliação da educação infantil, também foi realizada uma sistematização das características das propostas em curso no país. Em linhas gerais, o debate teórico possibilitou localizar e reunir um conjunto de características da avaliação da educação infantil, representados por seus níveis e dimensões, além de oferecer elementos característicos dos conjuntos de desenhos avaliativos que pleiteiam pela sua inserção na política nacional de avaliação da educação infantil.

Portanto, destaca-se que no nível mesossociológico de dimensão da escola, a avaliação perpassa por três desenhos avaliativos, sendo eles: a autoavaliação, realizada por avaliadores internos; as escalas de ambientes, podendo ser aplicado tanto por avaliador interno, quanto externo; e a avaliação de contexto, que abrange os instrumentos combinados de autoavaliação e escalas de ambientes. Enfatiza-se que estes três desenhos avaliativos têm por propósito averiguar e analisar as condições de oferta da educação infantil no que concerne aos seus processos e insumos.

No tocante ao nível macrossociológico de dimensão do sistema de ensino em contexto nacional, a avaliação assume dois desenhos avaliativos, a saber: o primeiro, com foco no desempenho do aluno, o qual busca nos resultados mensurar a qualidade e averiguar a eficiência dos sistemas avaliados. Assinala-se que este desenho avaliativo ainda não é aplicado na educação infantil e somente nas demais etapas da educação, por meio do Saeb; o segundo, que privilegia as condições de oferta da educação infantil, subsidiadas por parâmetros de qualidade, em que os resultados devem ser problematizados, prevalecendo assim, o potencial formativo da avaliação.

Por último e vinculado as reflexões tecidas na sequência, o nível megossociológico de dimensão dos sistemas de ensino, em contexto internacional. Aqui os OMS buscam fixar

padrões de desempenho global por meio de avaliações padronizadas para coletar e comparar informações, geralmente de desempenho, como meio de sinalizar a melhoria da qualidade da educação dos países, sob o argumento que uns podem aprender com os outros.

Na esteira desta reflexão, acerca dos níveis e dimensões da avaliação também foi possível constatar que há uma concordância da área sobre a necessidade de uma política de avaliação para a educação infantil. Contudo, os autores divergem quanto aos níveis e dimensões desta avaliação e sobre os aspectos a serem observados nesta etapa, denunciando a pressão por introdução de modelos hegemônicos aplicados em outras etapas de ensino, também na educação infantil.

De igual modo, o levantamento da produção acadêmica da área permitiu perceber que o maior número de produções acadêmico-científicas se concentra nos anos de: 2015, marcado pelos acordos técnicos entre o Brasil e a UNESCO por meio da Declaração de Incheon para a Educação 2030 quanto à garantia de desenvolvimento de qualidade na primeira infância, que culminou em dispositivos fixados no PNE 2014-2024; e, 2018, ano da homologação da BNCC, que estabeleceu direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de educação infantil, referência esta recomendada aos países que pertencem a OCDE e adotadas nas avaliações internacionais operacionalizadas pela organização.

Guiada pelo objetivo geral do estudo, a contextualização do plano macro e o balanço crítico da produção da área, acima referido, constituíram as bases para a captação de evidências que apontassem para a UNESCO e a OCDE como os principais organismos multilaterais que atuam, ora de forma isolada, ora de forma articulada entre si ou conjuntamente com outros OMS no campo da política de avaliação da educação infantil.

Ademais, são organizações que apregoam acerca da consolidação da inovação educacional por meio de reformas educacionais que apoiam a regulação da educação, em consonância com o novo modelo de gestão pública, sujeitando as escolas ao cumprimento de metas e objetivos que se concentram nos resultados dos processos pedagógicos. Deste modo, o alinhamento das políticas nacionais educacionais às recomendações internacionais tem ampliado articulações e acordos de cooperação técnica entre o governo e estes OMS, bem como colocando-os em relação estreita com as agências reguladoras do país para a produção e disseminação de estatísticas educacionais.

Na extensão do debate, a fim de captar as principais recomendações da OCDE e da UNESCO para o campo da política de avaliação da educação infantil foi realizado um exame documental. Para a análise, tomei como referencial a perspectiva da teoria crítica na investigação em política educacional (Ozga, 2000). A realidade concreta de onde parti para o

desenvolvimento da pesquisa foram cinco documentos técnicos, sendo um da OCDE e quatro da UNESCO que orientam para a política de avaliação da educação infantil no Brasil.

Assim, da análise crítica foram extraídas três perspectivas avaliativas que são recomendadas pelas OMS referidas. A primeira parte da UNESCO sob o argumento da necessidade de monitoramento das políticas de cuidado em educação na primeira infância, implantadas nos anos 2000. Este período foi marcado pela integração da educação infantil ao setor educacional, o que demandou uma série de diagnósticos e avaliações sobre a qualidade dos sistemas com base em indicadores. A presente recomendação está condicionada à observação dos processos e insumos na educação infantil. A segunda, também da UNESCO, busca analisar os impactos das políticas de educação infantil, com vistas a sua formulação e/ou reformulação para a área. Neste sentido, a qualidade perpassa pela avaliação dos processos, dos insumos e dos resultados das políticas públicas de educação infantil. A terceira e última recomendação tem por fundamento as diretrizes da OCDE, alterando-se substancialmente os aspectos a serem observados quando da avaliação da educação infantil. Nesta, a orientação tende a aferir os resultados de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com vistas a dar uma devolutiva à sociedade sobre a repercussão dos investimentos em educação infantil.

Portanto, para essa leitura crítica, que transcende a ordem existente (Cox, 1981) e vai além do valor aparente (Gaskell, 2008), tendo em vista a realidade brasileira, enfoquei o plano formal-institucional sobre o debate da política nacional de avaliação da educação infantil, que possibilitou traçar um panorama histórico de como a perspectiva avaliativa para esta etapa foi sendo tecida, além dos consensos e dos dissensos de dois grupos de trabalho, os quais denominei de intelectuais acadêmicos e intelectuais do capital, para a introdução da educação infantil nas políticas de avaliação da educação básica.

Pelo exposto, a análise ancorada no entrecruzamento do referencial teórico e dos achados documentais leva-me a concluir, ainda que provisoriamente, que as propostas de avaliação para a educação infantil em curso no Brasil estão submetidas à influência da racionalidade neoliberal, uma vez que se constituem a partir de recomendações internacionais demandadas da UNESCO e da OCDE. Apresentam similitudes no tocante a combinação de avaliação externa e autoavaliação, contudo, divergem quanto aos aspectos a serem observados.

Assim, a diferença central entre duas das propostas em curso é de que a primeira abrange uma perspectiva de avaliação com foco nos processos, em que permeia o aprofundamento do conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nas instituições de educação infantil. No que tange à segunda proposta, que tem por escopo os resultados, propõe aferir a aprendizagem e desenvolvimento da criança, com vistas a comparar resultados e, até

mesmo, ranquear escolas, municípios, estados e países. Deste modo, essas proposições não são homogêneas, ao mesmo tempo em que não se dão em oposição uma contra outra, inclusive com permeabilidade em relação as orientações da OMS.

Por fim, ao alcançar essa leitura conclusiva, refletida com base em uma postura crítica e em valores que me constituem enquanto pesquisadora de uma realidade social, registro meu entendimento de que as determinações do fenômeno, captadas na pesquisa, dão conta apenas uma parte. Por essa razão e sem pretensão de esgotar o assunto, entendo ser relevante outras frentes de pesquisa dando a continuidade dos estudos nesta vertente de análise.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília/DF, n. 10, 1997. 52 p.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago./2001. p. 15-32.
- ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95455/301689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr., 2023.
- ANPEd. Manifesto GT 07. **Avaliação da Educação Infantil e a nova portaria da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica**: indefinições e riscos. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-07-avaliacao-da-educacao-infantil-e-nova-portaria-da-politica-nacional-de#:~:text=a%20associação%20nacional%20de%20pós-graduação%20e%20pesquisa%20em,que%20visem%20aferir%20domínio%20de%20competências%20e%20habilidades>. Acesso em: 26 nov., 2023.
- APPOLINÁRIO, Daniele Lenharo. 2015. 161 f. **Provinha Brasil**: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP, 2015. Disponível em: [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15502/cchsa\\_ppgedu\\_me\\_daniele\\_la.pdf?sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15502/cchsa_ppgedu_me_daniele_la.pdf?sequence=1&isallowed=y). Acesso em: 15 abr., 2023.
- AUGUSTO, M. H. Eficiência escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BARROSO, João (Org.). **A Regulação das políticas pública de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: EDUCA, 2006.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out., 2005.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: (Org.). **A escola pública**. Regulação, desregulação, privatização. Porto: Asa, 2003a. p. 19-48.
- BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2875>. Acesso em: 15 abr., 2023.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar do Professor**. v. 13, n. 2, 2010, p. 315-330.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI. Curitiba: 2015, 104 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 9.432**, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm#:~:text=110172%20lei%20no%2010.172%2c%20de%209%20de%20janeiro,do%20documento%20anexo%2c%20com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=110172%20lei%20no%2010.172%2c%20de%209%20de%20janeiro,do%20documento%20anexo%2c%20com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 16 mar., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005/, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 abr., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-2784.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 14.333**, de 04 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394 (LDB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14333.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14333.htm). Acesso em: 26 nov., 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.747/2011**. Estabelece recursos para custeio, qualificação e ampliação de Unidades de Pronto Atendimento (UPA 24h), componente do Bloco da Atenção de Média e Alta Complexidade Ambulatorial e Hospitalar.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc\_ei\_ef\_110518\_versaofinal\_site.pdf. acesso em: 15 abr., 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**, Brasília, DF: MEC, 2012.

Disponível em:

<http://nepiec.com.br/producoes/educacao%20infantil%20sistematica%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 2 mai., 2022.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.1.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.2.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Imprensa Nacional **Portaria n.º 1.100**, de 26 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372). Acesso em: 16 fev., 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 379**, de 12 de abril de 2012. Nomeia os integrantes do Grupo de Trabalho de avaliação da e na educação infantil. Disponível em: <http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistematica%20de%20avaliacao.pdf> Acesso em: 10 set., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 458**, de 5 de maio de 2020b. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 10 set., 2020.

BRASIL. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria n.º 271**, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 414/2008.** Altera a redação dos arts. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade e o ensino fundamental a partir desta idade.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público.** a. 50, n. 4, out./dez., 1999. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2030/1/rsp%201999%204.pdf>. Acesso em: 15 abr., 2023.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 17-79, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/avaliacao\\_externa\\_fvc.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf). Acesso em: 21 abr., 2023.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAMPOS, Maria Malta; et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhl4fgmrf6pbyhpb6ssdlkv/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

CAMPOS, Maria Malta; et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 41 n. 142, jan./abr. 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/svlkmwnjzy88mzpxys9v4qr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L.; et al. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. RIBEIRO, Bruna. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo (2013-2015)**. Relatório Técnico. 2015.

CANCIN, Renato. Estado do bem-estar social - história e crise do welfare state. **Uol Educação**, p. 3, Pedagogia & Comunicação. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso em: 22 set., 2022.

CAPELETTI, Isabel Franchi. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPELETTI, I. S. (Org). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARMO, Andréia do. **Avaliação de contexto na educação infantil: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000057/0000576b.pdf>. Acesso em: 15 abr., 2023.

CARVALHO, Alysson Massote; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wflfq18q9kxmhxl5sx3pt3j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Formação continuada de educadores Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; MEC/Unicef**. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015. 57 p.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014)**. 2016. 479 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em História Social, Niterói/RJ, 2016.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999, p. 19-49.

CHRISTENSEN, Tom; LAEGREID, Por; WISE, Lois R. Transforming administrative policy. **Public Administration**, v. 80, n. 1, p. 153-178, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9299.00298>. Acesso em: 22 ago., 2022.

CHRISTIANINI, Aline Gasparim. **Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)**. 2019. 146 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc->

campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16382/cchsa\_ppgedu\_me\_aline\_gc.pdf?sequence=1&isallowed=y. Acesso em: 15 abr., 2023.

CORSINO, Patrícia. Apresentação - Movimentos avaliativos *na e da* Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cbglybnfxcvj5wfk5mjynm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em: 15 abr., 2023.

COX, Robert W. Social forces, states and world orders: beyond, international relations theory. **Millenium: Jornal of International Studies**, v. 10, n. 2, p. 126-155, jun. 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. 1996. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, nov. 1996, p. 60-72.

DAHL, R. **Democracy and its Critics**. New Haven: Yale University Press, 1989.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

DENHARDT, R. B. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FAHEY, Glenn; KÖSTER, Florian. Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance. **OECD Education Working Papers**, n. 204, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1d516b5c-en.pdf?expires=1648466542&id=id&accname=guest&checksum=915ecd394207e0036d976b276418afe1>. Acesso em 31 mar., 2022.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcante de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia na hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FAUSTINO, Viviane Aparecida Salvador. **Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras**. [manuscrito]. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação, Mariana/MG, 2020.

FERNANDES, Edison Flávio. **A política da OCDE para a Educação Básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37324>. Acesso em 31 mar., 2022.

FERRAZ, Beatriz. **Parâmetros nacionais da qualidade da educação infantil:** apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Escola de Educadores/Movimento Pela Base/Fundação Maria Cecília Souto Vidigal/Undime, 2020.

FESTA, Meire. **Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo:** o processo sob a ótica dos participantes. 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/943516>. Acesso em: 15 abr., 2023.

FREITAS, L. C. de. Vem aí PISA para as crianças de 5 anos. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional** – blog do Freitas. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/07/vem-ai-pisa-para-criancas-de-5-anos/>. Acesso em: 8 set., 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas/SP, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 187 p. (Coleção Os Economistas).

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GATTI, Bernadete. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2007. 87 p.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Neoliberalismo: qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil:** estado da arte 2000-2012. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359>. Acesso em: 15 abr., 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUEDES, Patrícia Mota; MARINO, Eduardo. **Educação infantil em debate:** a experiência de Portugal e a realidade brasileira. – São Paulo: Fundação Itaú Social: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

HARMS, Thelma. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 76-97 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sjjnqxy9vt4r8pstglxpfvn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr., 2023.

HAYEK, Friedrich August Von. **The Fatal Conceit: the errors of Socialism**. The collected works of Friedrich A. Hayek 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. Brasília, 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 fev., 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017**. Brasília/DF: Viva Editora, 2018.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 142 jan./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xyn3p6p8zdf5bp7zcbg5yq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

LAISSEZ-FAIRE. In.: **Dicionário Online**. Brasil: Priberam, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/laissez%20faire,%20laissez%20passer>. Acesso em: 2 abr., 2023.

LEPES. **Entenda sobre a importância da qualidade na Educação Infantil**. 2022. Disponível em: <https://observatorioei.org.br/boaspraticas/qualidade>. Acesso em: 26 nov., 2023.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cmd9bhg7rrxnm5ksg9xv44w/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 abr., 2023.

LIMA, Mateus Bezerra. Resenha: a reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3935, 10 abr. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27427>. Acesso em: 4 abr., 2022.

LOUVEIRA, Andreia de Mello. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias**. 2015. 100 f. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2763?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LOUZADA, Virgínia Cecília da Rocha. **Para onde vai a pré-escola na rede pública municipal do Rio de Janeiro?: a educação infantil no contexto das avaliações externas e em**

larga escala. 2015. 225 f. 2 v. + caderno anexo (165 f). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos**. Campinas: Instituto de Economia, UNICAMP, 2021. (Texto para discussão, v. 415). Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/td/td415.pdf>. Acesso em: 28 set., 2022.

MARTINEZ, Marcello; JAMISON, Mak; TILMAR, Malin. Public utilities corporate governance: guest editorial introduction. **Journal of Management and Governance**, v. 17, n. 4, p. 827-833, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10997-011-9202-5>. Acesso em: 22 mar., 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista, 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. TELLO, Cesar (org.). **Epistemologias de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 592**, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&itemid=30192). Acesso em: 26 nov., 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CEB n. 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos; PEREIRA, José Matias Pereira. Controle social no Brasil: confrontando a teoria, o discurso oficial e a legislação com a prática. **Revista do TCU**, Doutrinas. Brasília, DF, n. 98, p. 63-72, out./dez., 2003.

MELLO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 2. ed. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília/DF: Capes, 1999. p. 59-99.

MIGA. Agência Multilateral de Garantia de Investimentos do Grupo Banco Mundial.

**Relatório Anual**. 2014. Disponível em:

[https://www.miga.org/sites/default/files/multilingual/2018-06/MIGA\\_AR14\\_Portuguese.pdf](https://www.miga.org/sites/default/files/multilingual/2018-06/MIGA_AR14_Portuguese.pdf).

Acesso em: 26 nov. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP**: a experiência de três instituições públicas. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/943516>. Acesso em: 15 abr., 2023.

MORGADO, Suzana Pinguello. As políticas de educação às crianças pequenas: os processos de focalização e descentralização pós 1990. **Revista Angelus Novus**. A. V, n. 8, p. 281-312, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/107909/106247>. Acesso em: 15 abr., 2023.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago., 2014. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 15 abr., 2023.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de avaliação da educação infantil**: da formação à performatividade - o cumprimento de uma AGEE no Município de Maringá. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: Plataforma Sucupira ([capes.gov.br](http://capes.gov.br)). Acesso em: 15 abr. 2023.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n 1/2, p. 7-23, 1988.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago., 2009. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 3 mar., 2023.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152259/oliveira\\_dr\\_dr\\_prud.pdf?sequenc e=3&isallowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152259/oliveira_dr_dr_prud.pdf?sequenc e=3&isallowed=y). Acesso em: 15 abr., 2023.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Algumas reflexões sobre o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em um estudo de caso. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 483-501, set./dez. 2013. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1nxuhf7\\_17jrledbmmiy8qzomobjbupq0w](https://drive.google.com/drive/folders/1nxuhf7_17jrledbmmiy8qzomobjbupq0w). acesso em: 15 abr., 2023.

OCDE. **OECD economic survey: Brazil** 2000-2001. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-brazil-2001\\_eco\\_surveys-bra-2001-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-brazil-2001_eco_surveys-bra-2001-en#page1). Acesso em: 21 mar. 2022.

OCDE. **Starting Strong II: Early Childhood Education and Care**. 2006.

OCDE. **Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil**. Estrutura de Avaliação. Documento de Trabalho de Educação da OCDE nº 246. 2021.

OCDE. **Roteiro para o processo de adesão do Brasil à OCDE**. Reunião do Conselho a nível ministerial. 2022.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PENA, Rodolfo F. Alves. Nova Ordem Mundial. **Brasil Escola**. 2023. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/nova-ordem-mundial.htm>. Acesso em: 12 jan., 2023.

PERUZZOTTI, Enrique; SMULOVITZ, Catalina. **Controlando la Política**. Ciudadanos e Medios en las Nuevas Democracias Latinoamericanas. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas, 2002. 325p. Disponível em: <https://iniciativatpa.files.wordpress.com/2010/06/5-accountability-social-smulovitz-y-preuzzotti.pdf>. Acesso em: 26 abr., 2023.

PETERS, Brainard Guy. O que é governança? **Revista do TCU**, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/87>. Acesso em: 22 mar., 2022.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 2017. 652 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 670 f. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/publico/claudia\\_oliveira\\_pimenta\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/publico/claudia_oliveira_pimenta_rev.pdf). Acesso em: 15 abr., 2023.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xywbhkvvggmqylydknxf5kfs/?lang=pt&format=pdf#:~:text=s%3a3o%20eles%3a%20avalia%3a7%3a3o%20da%20educa%3a7%3a3o,infantil%3b%20autoavalia%3a7%3a3o%20da%20fna%2f>. Acesso em: 15 abr., 2023.

PINTO, Viviane Fernandes Faria. **Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334548474\\_entre\\_praticas\\_e\\_narrativas\\_a\\_avaliaca](https://www.researchgate.net/publication/334548474_entre_praticas_e_narrativas_a_avaliaca)

o\_no\_cotidiano\_da\_educacao\_infantil?enrichid=rgreq-f3896b8d18173ccef2474b36e60b200-xxx&enrichsource=y292zxjqywdlozmzndu0odq3ndtbuzo3odiwnjqymteymtqzmzzamtu2mzq3mda0nje2na%3d%3d&el=1\_x\_3&\_esc=publicationcoverpdf. Acesso em: 15 abr., 2023.

POPP, Bárbara. **Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?** São Paulo. 182 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/pt-br.php>. Acesso em: 15 abr., 2023.

PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/laissez%20faire,%20laissez%20passe>. Acesso em: 22 set., 2022.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades**. Campinas, 2009. 122 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009. Disponível em: [http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15423/cchsa\\_ppgedu\\_me\\_wania\\_ctr.pdf?sequence=1&isallowed=y](http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15423/cchsa_ppgedu_me_wania_ctr.pdf?sequence=1&isallowed=y). Acesso em: 15 abr., 2023.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Quem faz parte da Rede**. 2023. Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância – Triênio 2022/2024 / UNCME seccional PE. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/quem-somos/quem-faz-parte/>. Acesso em: 26 nov., 2023.

ROCHA, Gladys. Avaliação Externa. **Glossário Ceale**. Faculdade de Educação da UFMG. 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa> Acesso em: 26 nov., 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rcqyvxlbt68jlybvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc. F. **The self-restraining state: power and accountability in new democracies** (Ed.). London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Proposições**, v. 29, n. 2, p. 137-158, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95455/301689.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar., 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1981-416x2019000100469&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1981-416x2019000100469&script=sci_arttext). Acesso em 02 mai., 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Pilares Estruturantes da Base Nacional Comum Curricular da Educação Brasileira: Subordinação à Agenda Global. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, p. 45-61, 2018.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/2244/modelos-organizacionais-e-reformas-da-administr--->. Acesso em: 15 mar., 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 abr., 2022.

SIGNIFICADOS. **O que é Benchmarking**. 2021. Sociedade – economia. Disponível em: <https://www.significados.com.br/benchmarking/>. Acesso em: 8 set., 2023.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/unisinos/4438/valdecir%20soligo.pdf?squence=1&isallowed=y>. Acesso em: 30 mar., 2022.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções**, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3958>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BAUER, Adriana. **Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: estudo em dez municípios da federação. Relatório final de pesquisa. v. 2. Brasília: INEP/FCC, 2018

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3778>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jb7dgkqwkc8syjqzmqwkm/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ynljtdbk9hdpt7fqpswsk7k/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr., 2023.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. 2000. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_02.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf). Acesso em: 12 mar., 2023.

TUSCHI, Ana Paula Carra. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. 2014. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/937417>. Acesso em: 15 abr., 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997**. Santiago: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000294.pdf>. Acesso em: 2 mai., 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Cuidando e aprendendo juntos: um estudo transnacional sobre a integração de cuidados e educação na primeira infância na educação**. Paris: Unesco, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Histórico**. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/abou>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil**. Early Childhood and Family Policy Series nº 13. 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Políticas para a Primeira Infância: notas sobre experiências internacionais**. Brasília: Unesco, 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Qualidade no programa da primeira infância cuidado e educação (ECCE)**. Documento de referência preparado para o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2007. 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília: Unesco, 2008.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. **A solidão do corredor de longa distância: Brasil - novo modelo de desenvolvimento, para criar a “era das grandes oportunidades, rumo ao país desenvolvido”**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3088/1/livro\\_a%20solid%20do%20corredor%20de%20longa%20dist%20ancia\\_brasil%20e2%80%93%20novo%20modelo%20de%20desenvolvimento%20para%20criar%20a%20era%20das%20grandes%20oportunidades%20rumo%20ao%20pa%C3%A9s%20desenvolvido%20e2%80%9d.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3088/1/livro_a%20solid%20do%20corredor%20de%20longa%20dist%20ancia_brasil%20e2%80%93%20novo%20modelo%20de%20desenvolvimento%20para%20criar%20a%20era%20das%20grandes%20oportunidades%20rumo%20ao%20pa%C3%A9s%20desenvolvido%20e2%80%9d.pdf). Acesso em: 2 mai., 2022.

VERA, E. I.; LAVALLE, A. G. Arquitetura da participação e controles democráticos no Brasil e no México. Trad. José Szwako e Liliana Sanjuro. **Novos Estudos**, n. 92, p. 105-121, mar. 2012.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos**. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória/ES, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2464/1/tese\\_9022\\_nilceia%20%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20vers%C3%A3o%20final%20-%20pdf%20-%202027.11.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2464/1/tese_9022_nilceia%20%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20vers%C3%A3o%20final%20-%20pdf%20-%202027.11.pdf). Acesso em: 15 abr., 2023.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. **Educação Infantil e avaliação institucional: percursos e desafios**. 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1nxuhf7\\_17jrledbmmiy8qzomobjbupq0w](https://drive.google.com/drive/folders/1nxuhf7_17jrledbmmiy8qzomobjbupq0w). Acesso em: 15 abr., 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. Tradução: Paulo Cezar Castanheiras. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

**APÊNDICE ÚNICO** – Síntese do processo de desconstrução do *corpus* sobre a avaliação da educação infantil.

Número do texto	Tipo de texto	Ano / Local de publicação	Nível de avaliação	Tipologia de avaliação	Dimensão da avaliação	OMS referido
1	Artigo	2016 / Est. Aval. Educ.	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	Unesco
2	Artigo	2014 / Interações	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	OCDE
3	Artigo	2018 / Rev. educ. PUC-Campinas	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	–
4	Artigo	2017 / Revista Eletrônica Zero-a-seis	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	–
5	Artigo	2014 / Est. Aval. Educ.	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	BID
6	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	–
7	Artigo	2014 / Est. Aval. Educ.	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	Unesco
8	Artigo	2006 / Cadernos de Pesquisa	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	–
9	Artigo	2021 / Educar em Revista	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	OCDE
10	Artigo	2021 / Educar em Revista	Macrossociológico	Condições da oferta	Sistema de ensino	ReLAC OCDE
11	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Macrossociológico	Desempenho de alunos	Sistema de ensino	OCDE BID
12	Artigo	2013 / Cadernos de Pesquisa	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	Banco Mundial
13	Artigo	2018 / Educação & Realidade	Mesosociológico	Avaliação de contextos / desempenho de alunos	Escola	–

Continua...

<b>Número do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Ano / Local de publicação</b>	<b>Nível de avaliação</b>	<b>Tipologia de avaliação</b>	<b>Dimensão da avaliação</b>	<b>OMS referido</b>
14	Artigo	2011 / Educação e Pesquisa	Mesossociológico	Avaliação de contextos	Escola	Unesco OCDE Banco Mundial
15	Artigo	2011 / Cadernos de Pesquisa	Mesossociológico	Avaliação de contextos	Escola	BID Unesco OCDE
16	Artigo	2011 / Cadernos de Pesquisa	Megassociológico	Condições da oferta desempenho de alunos	Sistema de ensino	Unesco BID
17	Artigo	2005 / Psicologia em Estudo	Mesossociológico	Avaliação de contextos	Escola	–
18	Artigo	2008 / Psicologia: Teoria e Pesquisa	Mesossociológico	Avaliação de contextos	Escola	–
19	Artigo	2018 / Pro. posições	Mesossociológico	Autoavaliação / avaliação de contextos	Escola	–
20	Artigo	2013 / Educação: Teoria e Prática	Mesossociológico	Autoavaliação	Escola	Unesco OCDE Banco Mundial CEPAL PNUD
21	Artigo	2018 / Roteiro	Mesossociológico	Avaliação de contextos	Escola	BID
22	Tese	2015 / Universidade de São Paulo	Mesossociológico	Autoavaliação / avaliação de contextos	Escola	OCDE
23	Tese	2017 / Universidade de São Paulo	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	OCDE Unesco

Continua...

<b>Número do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Ano / Local de publicação</b>	<b>Nível de avaliação</b>	<b>Tipologia de avaliação</b>	<b>Dimensão da avaliação</b>	<b>OMS referido</b>
24	Tese	2014 / Universidade Estadual de Campinas	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	–
25	Tese	2019 / Universidade de São Paulo	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	OCDE Unesco
26	Tese	2015 / Universidade Federal Fluminense	Macrossociológico	Desempenho de alunos	Sistema de ensino	Banco Mundial
27	Dissertação	2020 / Universidade Federal de Ouro Preto	Macrossociológico	Condições da oferta	Sistema de ensino	Unesco
28	Dissertação	2014 / Universidade Estadual de Campinas	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	–
29	Dissertação	2015 / Universidade Federal do Espírito Santo	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	–
30	Dissertação	2015 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Macrossociológico	Desempenho de alunos	Sistema de ensino	OCDE
31	Dissertação	2015 / Universidade Federal de São Carlos	Megassociológico	Desempenho de alunos	Sistema de ensino	Unesco
32	Dissertação	2018 / Universidade Estadual de Maringá	Macrossociológico	Condições da oferta / desempenho de alunos	Sistema de ensino	OCDE Unesco BID Banco Mundial

Continua...

<b>Número do texto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Ano / Local de publicação</b>	<b>Nível de avaliação</b>	<b>Tipologia de avaliação</b>	<b>Dimensão da avaliação</b>	<b>OMS referido</b>
33	Dissertação	2018 / Universidade do Estado de Santa Catarina	Mesosociológico	Avaliação de contextos	Escola	Unesco OCDE BID
34	Dissertação	2019 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	-
35	Dissertação	2019 / Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mesosociológico	Autoavaliação	Escola	Unesco OCDE

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### Modelo do Termo de autorização.

#### Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

##### 1. Identificação do material bibliográfico:

- TCC Graduação;  
 TCC Pós-graduação Especialização;  
 Dissertação;  
 Tese.

##### 2. Identificação do autor (es): Ana Paula da MottaCurso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Avaliação da educação infantil: tendências nacionais e aproximações  
às agendas da Unesco e OCDE

E-mail: [anapauladamotta@hotmail.com](mailto:anapauladamotta@hotmail.com)

Orientador: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider

E-mail: [marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br)

Número de páginas: 111

Data de defesa: 13/12/2023

Data de entrega do arquivo: 14/02/2024

##### 3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?<sup>1</sup>  Sim  Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital  Total  ParcialEm caso de  
publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário  
 Resumo  
 Bibliografia  
 Outras permissões, quais?

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado<sup>2</sup>, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.


4. Está sujeito a registro de patente?

( X ) Não

(   ) Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. \_\_\_\_\_

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Piratuba, 19 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente  
 ANA PAULA DA MOTTA  
Data: 19/02/2024 19:54:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do autor (es)

<sup>1</sup> Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

<sup>2</sup> Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.