

Situação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

A EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DIREITOS A CONHECIMENTOS, DESIGUALDADES E AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ALCANCE DA QUALIDADE

Aline Helena Mafra Rebelo, Maria Helena Santos, Sara Badra de Oliveira, Julice Dias, Eliana Maria Bahia Bhering

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2047>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- O autor submissor declara que todos os autores responsáveis pela elaboração do manuscrito concordam com este depósito.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa estão descritas no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores estão incluídas no manuscrito.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que caso o manuscrito venha a ser postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo estará disponível sob licença [Creative Commons CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-03-29

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-03-31

A EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DIREITOS A CONHECIMENTOS, DESIGUALDADES E AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ALCANCE DA QUALIDADE

ALINE HELENA MAFRA REBELO

Pesquisadora e Professora

Professora do Instituto Federal de Santa Catarina

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2391-9744>

Email: ahelenamafra@gmail.com

ELIANA MARIA BAHIA BHERING

Pesquisadora e Professora

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC)

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0814-4944>

E-mail: elianabhering@gmail.com

JULICE DIAS

Pesquisadora e Professora

Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

E-mail: julice.dias@hotmail.com

MARIA HELENA DOS SANTOS

Pesquisadora e Bolsista da Fundação Carlos Chagas (FCC)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8274-764X>

E-mail: mhele@terra.com.br

SARA BADRA DE OLIVEIRA

Pesquisadora e Bolsista da Fundação Carlos Chagas (FCC)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4415-168X>

E-mail: sara.badra.oliveira@gmail.com

A EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DIREITOS A CONHECIMENTOS, DESIGUALDADES E AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ALCANCE DA QUALIDADE

RESUMO: O artigo, com vistas a construir argumentos para uma avaliação em larga escala dos contextos da Educação Infantil (EI), defende o desenvolvimento de instrumentos que levem em consideração três importantes aspectos da referida etapa da Educação Básica, a saber: o acesso a conhecimentos, as desigualdades e as interações, sob a perspectiva da garantia dos direitos das crianças a uma educação de qualidade. Para isso, desenvolve três partes que: (1) apresenta um breve histórico da EI no Brasil, com ênfase no acesso a conhecimentos; (2) discute a garantia do direito à educação de qualidade em uma sociedade tão desigual e estruturalmente marcada pelo racismo; (3) e argumenta sobre a necessidade de levar em consideração estes dois aspectos – conhecimentos e desigualdades, na avaliação da EI, indicando aprendizagens a partir das avaliações em larga escala das outras etapas da Educação Básica. Sinaliza-se então a necessidade de debates e estudos na área da avaliação da EI que considerem tais aspectos e o intuito de produzir informações nacionais sobre a prática pedagógica no cotidiano da EI que reforça ou combate as desigualdades na educação.

Palavras-chave: Educação infantil, Avaliação em larga escala, Direito a conhecimentos, Desigualdades.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION, RIGHT TO KNOWLEDGE, INEQUALITY AND EVALUATION: REFLECTING ON QUALITY REACH

ABSTRACT: This article aims to build arguments in favour of a large scale evaluation of the context of Early Childhood Education, defending the development of tools that take into consideration three important aspects of the aforementioned stage of Basic Education. That is, the access to knowledge, inequality and interactions, under the perspective of guaranteeing the children's right to quality education. For this, there are three parts in the article: (1) a brief history of Early Childhood Education in Brazil, with emphasis on the access to knowledge and learning; (2) a discussion about guaranteeing the right to quality education in a society that is as rife with inequality and structural racism; (3) an argument about the need to consider two aspects - knowledge and inequality - in the evaluation of Early Childhood Education, extracting important lessons and experiences from the set of large scale evaluation processes of the other levels of Basic Education. It is considered thus that the necessity of debates and research in the field of Early Childhood Education evaluation that take into account those aspects and aiming at producing national information on everyday pedagogical practice that can reinforce or fight against inequality in education, as an important point.

Keywords: Early childhood education, Large scale evaluations, Right to knowledge, Inequality.

LA EDUCACIÓN INFANTIL, LOS DERECHOS A CONOCIMIENTOS, DESIGUALDADES Y EVALUACIÓN: REFLEXIÓN SOBRE EL ALCANCE DE LA CUALIDAD

RESUMEN: El artículo, con miras a construir argumentos para una evaluación a gran escala de los contextos de la Educación Infantil (EI), aboga por el desarrollo de instrumentos que tomen en consideración tres aspectos importantes de esta etapa de la Educación Básica, los cuales son: el acceso a conocimientos, las desigualdades y las interacciones, desde la perspectiva de garantizar los derechos de los niños a una educación de calidad. Con este fin, desarrolla tres partes: la primera presenta una breve historia de la EI en Brasil, con énfasis en el acceso a conocimientos; la segunda discute la garantía del derecho a una educación de calidad en una sociedad tan desigual y estructuralmente marcada por el racismo; y la tercera argumenta sobre la necesidad de tener en cuenta estos dos aspectos – conocimientos y desigualdades – en la evaluación de la EI, indicando aprendizajes a partir de las evaluaciones a gran escala de las otras etapas de la Educación Básica. Si señala la necesidad de debates y estudios en el área de la evaluación de la EI que consideren tales dimensiones y la intención de producir informaciones nacionales sobre la práctica pedagógica en el cotidiano de la EI que refuerza o lucha contra las desigualdades en la educación.

Palabras-clave: Educación infantil, Evaluación a gran escala, Derecho a conocimientos, Desigualdades.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil trata de uma dimensão das políticas educacionais integrada às políticas sociais. Sua concepção é informada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), legislações e políticas atuais de ordem mandatária que a afirmam enquanto primeira etapa da Educação Básica e como direito fundamental de crianças de 0 a 5 anos de idade e de suas famílias. Na esteira desse conjunto normativo, encontra-se subjacente uma concepção de qualidade para este atendimento, o que exige, com urgência, articular a esse debate a importância de avaliação da qualidade dos ambientes em que a Educação Infantil é ofertada.

Ao trazer para a discussão o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade, duas frentes estão presentes. A primeira se refere ao direito das crianças e de suas famílias ao acesso a essa etapa educativa, ou seja, sua garantia como direito social. A segunda se refere a uma série de direitos, consolidados na e pela produção do conhecimento científico e no âmbito político e legal que precisam ser garantidos a todas as crianças nas instituições de Educação Infantil brasileiras, reunidos – mas não limitados - no direito à brincadeira, aos conhecimentos, ao respeito a seu pertencimento étnico-racial, de gênero, social, cultural, religioso, etc., tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988 e expressos em demais documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC. Tais direitos buscam orientar a prática pedagógica a exemplo dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995, 2009).

No que tange à garantia da Educação Infantil enquanto direito social de crianças e suas famílias, o acúmulo da produção do conhecimento, manifesto, por exemplo, em pesquisas desenvolvidas por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos¹, demarcam e problematizam as desigualdades sociais, endêmicas no Brasil, que afetam e são afetadas pela

¹ (CAMPOS, 1999; 2006), (ROSEMBERG, 2010; 2013, 2014).

Educação Infantil e que reproduzem exclusões sociais. Nesse ínterim, preconceitos e estigmas raciais, de classe, gênero, religião e cultura são reproduzidos, e, portanto, exigem articular ao debate sobre uma Educação Infantil de qualidade e sua avaliação, questões que compõem o campo da diversidade e do direito ao reconhecimento das diferenças.²

A garantia do direito à educação preconizada na Constituição Federal de 1988 passa pela igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso à escola, à permanência, à conclusão das etapas educativas e à aprendizagem. A conquista dessa igualdade de oportunidades depende, por sua vez, da orquestração de estratégias políticas acionadas por diferentes instâncias que vão além da atuação específica da educação escolar, pois, nenhuma escola ou sistema educacional consegue, isoladamente, produzir uma sociedade justa (DUBET, 2004). Neste sentido, todas as crianças deveriam ter acesso a recursos culturais e serviços públicos de qualidade na localidade de sua moradia e/ou a seu alcance, e ainda frequentar instituições educativas que sejam dotadas com materiais, infraestrutura e pessoal qualificado e que esse conjunto ofereça a todas elas ricas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Dito isso, este texto, ao recuperar no aspecto legal e pedagógico o contexto político educacional da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que inclui desafios como a inclusão e a diversidade, objetiva considerar: o cenário das políticas educacionais e das práticas pedagógicas no que toca ao direito das crianças a conhecimentos, nas várias dimensões curriculares estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), tais como as desigualdades sociais; o direito a conhecimentos culturais, raciais e etnicamente diversos, como uma frente para efetivar uma Educação Infantil de qualidade a todas as crianças brasileiras; a intrínseca relação entre a busca por uma Educação Infantil de qualidade e a avaliação de contextos educativos que reconheça o direito a conhecimentos a todas as crianças e a identificação de práticas que reforçam ou combatem as desigualdades.

Para tanto, o texto estrutura-se em três seções que pretendem construir argumentos sobre a importância da avaliação externa de ambientes como uma forma de controle social que defenda os direitos das crianças pequenas a conhecimentos na Educação Infantil e a um ambiente não discriminatório. A primeira seção será dedicada à retomada do conjunto de direitos fundamentais das crianças a partir do recente percurso histórico, legal e político. A segunda seção busca mostrar como a garantia do direito à educação em uma sociedade tão desigual e estruturalmente marcada pelo racismo passa tanto pela equalização das oportunidades educacionais (acesso, permanência e aprendizagem com qualidade) e dos demais direitos sociais, quanto pelo reconhecimento político e cultural das diferenças. A terceira seção se dedica à avaliação da Educação Infantil que tem como foco principal a garantia dos direitos das crianças a oportunidades educacionais de qualidade nessa etapa educativa. E, em caráter de breve retomada das discussões estabelecidas, nas considerações finais, pretende-se fazer sugestões para prosseguimento desta linha de discussão com reflexões que inspirem investigações sobre os temas aqui tratados, a avaliação da Educação Infantil e o combate às desigualdades.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS A CONHECIMENTOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO, POLÍTICO E LEGAL

² Ainda que os termos “diversidade” e “diferenças” sejam polissêmicos, tratam de construções sociais, históricas e culturais, difundidos no seio de movimentos sociais que, por sua vez, denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (SILVA, 2000; GOMES, 2007)

Kuhlmann Júnior (1998) apresenta uma análise sobre a história das instituições pré-escolares no Brasil que perpassou o campo da assistência à infância, sob a articulação de interesses organizados em jurídico-policia; médico-higienista e religioso. Conforme Guimarães (2017), as instituições de atendimento às crianças no contexto brasileiro passaram pela caridade, pela filantropia, pelo assistencialismo e custódia permeada pelo viés compensatório, até a conquista de sua função educativa. Tomando essa historicidade, Rosemberg (2002) adianta-se nessa cronologia e apresenta um conjunto de políticas brasileiras para a Educação Infantil nas últimas quatro décadas em resposta a várias tensões. A autora localiza na década de 1970 que a mobilização dos novos movimentos sociais trouxe suas reivindicações para a agenda política nacional. Já nos anos 1980, as pressões em diferentes sentidos provocaram, de um lado, a expansão da Educação Infantil, seguindo, de modo geral, um modelo a baixo custo e, de outro, a consciência social dessa etapa educativa como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência às crianças de famílias trabalhadoras (especialmente mulheres).

A década de 1970 foi emblemática para a construção das primeiras iniciativas governamentais em torno de uma educação que se volta para as crianças de pouca idade, em especial, para a pré-escola, como se observa, em 1975, com a criação da Coordenadoria da Educação Pré-Escolar (COEPRE). Já nesse período, delineava-se um esboço da educação pré-escolar como um direito das crianças oriundas das classes que apresentam vulnerabilidade social e econômica. Apesar das críticas que o setor e sua concepção educativa sofreram à época e em décadas subsequentes, é impossível não considerar seu marco como lugar de reconhecimento da pré-escola como um segmento importante da educação brasileira. O país, nesta época, já sofria de ausência de políticas intersetoriais que visavam integrar os serviços de assistência e educação à infância, bem como tinha lacunas no que se refere à formação de professores para esta faixa etária. Todavia, ainda hoje, tanto a oferta quanto o percurso formativo que as crianças brasileiras dispõem são bastante desiguais, tanto nos aspectos quantitativos, tais quais os relativos a suprir a demanda de vagas, como qualitativos, no que toca ao cumprimento dos marcos regulatórios postos nos documentos oficiais. Encontramos também fragilidades em torno da integração dos serviços públicos oferecidos às crianças e suas famílias.

Embora nesse cenário, a Educação Infantil ainda não fosse compreendida como a integração da creche e da pré-escola, bem como não tivesse status de primeira etapa da Educação Básica, foi a partir da COEPRE que surgiram indicativos de uma ainda incipiente política educacional voltada a essa faixa etária, nomeadamente àquela que envolve a pré-escola. Documentos orientadores que visavam ampliação das capacidades de raciocínio, comunicação e expressão e atividades lúdicas passaram a constituir as tendências defendidas para o planejamento do trabalho pedagógico à época. No entanto, foi somente com a Constituição Federal de 1988 que o acesso a creches e pré-escolas como direito de todas as crianças alcançou o status de política social, conjugando não só o direito à educação, como também, a ampliação dos direitos de crianças e adolescentes à vida, à saúde, à alimentação (BRASIL, 1990).

A partir dos anos 1990, com maior força política e curricular nos anos 2000, o Ministério da Educação consolida documentos curriculares oficiais para a educação em creches e pré-escolas, cuja unidade referencial para o trabalho pedagógico estrutura-se:

- Na concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, cidadã, desde a mais tenra idade;
- Nas rotinas estruturadas para promover tempos e espaços que criem condições para as crianças desenvolverem autonomia e imagem positiva de si mesmas;
- No planejamento que ofereça às crianças interações que lhes permitam construir com segurança e estabilidade emocional sua identidade pessoal e social;

- Nas propostas pedagógicas que, articulando os elementos curriculares supracitados, explorem as relações entre natureza e cultura, desafiem as crianças a atuarem como agentes inventivos, criativos, que em regime de cooperação, interajam com o meio físico e social;

- No clima organizacional em que adultos e crianças vivam um cotidiano relacional onde a escuta e a participação permitam a construção de saberes em torno da convivência com as diferenças, sob os princípios éticos, estéticos e políticos;

- Em orientações legais e pedagógicas que superam, do ponto de vista textual, perspectivas curriculares hegemônicas e sinalizam a importância de que adultos e crianças ensinem e aprendam sobre e com a diversidade, pautadas em princípios que combatam todo e qualquer tipo de discriminação de gênero, raça, etnia, religião e manifestações culturais.

Tais defesas para a estruturação dos currículos e do trabalho pedagógico superam então uma Pedagogia reducionista, que se pautava em conteúdos e conceitos tidos como hegemônicos, vinculados a certos padrões culturais e pedagógicos, desconsiderando a diversidade em que as crianças brasileiras constroem e vivem suas infâncias. Numa sociedade cada vez mais plural, tem-se a necessidade de que tanto crianças quanto adultos aprendam em ações de reciprocidade e interação ampliada, em relações formativas onde possam exercer cidadania em contextos de interculturalidade (FORQUIN, 1989).

Nesse ínterim, vários documentos oficiais³ produzidos nas décadas de 1990 e nos anos 2000, destacam princípios éticos, políticos e estéticos como ancoragem filosófica para as propostas pedagógicas e para os currículos. Incluem também eixos para o trabalho pedagógico em torno dos conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, a cultura, quais sejam, as interações e a brincadeira, cujo planejamento precisa privilegiar as diferentes manifestações expressivas das crianças e seus conhecimentos.

Os documentos oficiais brasileiros orientam para um currículo aberto, que considere tanto a intencionalidade pedagógica do adulto quanto os interesses, necessidades, as hipóteses e descobertas que as crianças realizam. Assim, elas têm direito a conhecimentos ambientais (que se relacionam com a natureza), tecnológicos (as inovações na vida em sociedade), científicos (conceitos construídos historicamente pela humanidade), artísticos e culturais (diversidade cultural, criatividade e expressividade). (BRASIL, 2009)

Essa abordagem curricular permite estruturar um contexto de Educação Infantil em que a interação entre adultos e crianças acolha diferentes culturas, as diferenças e a diversidade, como ação educativa que, em sua contribuição social e para o desenvolvimento integral das crianças, construa relações menos desiguais, e, portanto, mais inclusivas. Se os referidos documentos forem bem apropriados pela política educacional e pela formação de professores, passamos a ter plenas condições de estabelecer uma programação educativa que congregue dois focos de nosso interesse: o pleno direito das crianças a terem acesso a conhecimentos, que além da dimensão cognitiva, envolve também as dimensões que abarcam as relações com a natureza, a cultura e a sociedade; a definição de qualidade educativa como aquela que se constitui a partir do reconhecimento e respeito à diversidade e diferenças, e, por conseguinte, a avaliação dessa qualidade.

Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988, especialmente, marca o surgimento na legislação brasileira de um novo paradigma sobre a infância, em que a criança passa do estatuto de objeto de tutela, de uma condição de menoridade, a sujeito de direitos (BRASIL, 1988). Desde então, cabe aos sistemas de ensino estruturar políticas

³Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (1996), Critérios para atendimento em creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995), RCNEI (1998), DCNEI (1999, 2009), Política Nacional de Educação Infantil (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

destinadas à faixa etária de 0-5 anos⁴, cujo maior desafio é exatamente atender as crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, devido ao cenário excludente e desigual em que essas se encontram. Defende-se então para essa população, políticas de assistência, de saúde e de educação que além de cobrirem os direitos fundamentais das crianças, apresentem-se com qualidade.

Qualidade, assim como posta nos documentos nacionais da Educação Infantil, se refere às condições e constituição dos ambientes da Educação Infantil, isto é, inclui aspectos da infraestrutura predial, recursos humanos, recursos pedagógicos e ao modo como a proposta pedagógica é desenvolvida junto às crianças. Assim sendo, a qualidade reflete a relatividade desse atendimento, a depender do contexto em questão e acima de tudo, da população atendida. Por outro lado, a qualidade deixa de ser relativa quando consideramos aspectos inegociáveis, como por exemplo, o combate à desigualdade e os direitos a conhecimentos. Considera-se uma educação de qualidade aquela que, em primeiro lugar, assegura a democratização/equalização de condições de oferta adequadas e do conhecimento historicamente acumulado, atendendo às preocupações com a igualdade.

Os direitos a conhecimentos das crianças entre 0 a 5 anos têm sido expressos nos documentos federais e municipais de maneira a não estimular uma Educação Infantil que foque na escolarização, defendendo assim os conhecimentos como oriundos das diversas culturas das famílias e crianças atendidas e suas experiências e, ainda, aqueles acumulados historicamente. Esta abordagem se sustenta pela concepção de criança que preconiza que ela é ativa, participativa e tem contribuições a dar a partir do seu ponto de vista. Partindo dessa concepção, é importante estruturar contextos nos quais as crianças não somente sejam respeitadas e ouvidas sobre sua cultura e origem social, mas também convivam com a cultura, pertença e vivências de seus pares e dos adultos ali implicados. Nessa dinâmica, os conhecimentos se impõem e o acesso a eles, por meio de interações, livros, impressos, audiovisuais, equipamentos, materiais, brinquedos e etc., torna-se imprescindível, inegociável e se coloca enquanto expressão de uma Educação Infantil de qualidade.

No percurso de construção desse posicionamento educativo, políticas curriculares emergem no sentido de propor para a Educação Infantil uma perspectiva que se coadune com a garantia dos direitos das crianças a uma educação de qualidade (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

O reconhecimento da importância educativa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica conduz à necessidade de uma responsabilidade social e curricular coletiva, compromisso que se traduz numa prática pedagógica que assuma essa etapa como um primeiro patamar para o exercício da cidadania da infância (SARMENTO e FERREIRA, 2008). E para que essa cidadania seja alcançada, é primordial que as crianças tenham acesso aos bens culturais, dentre eles, os conhecimentos científicos, em estreita relação com os contextos de vida das crianças e suas famílias. Nesse sentido, compreende-se que aprender implica e envolve a ampliação de processos cognitivos, que abarcam as competências psicológicas e também conhecimentos de ordem social, cultural e pessoal, cuja apropriação constitui condição *sine qua non* para o exercício pleno da cidadania, para o combate às desigualdades e o desenvolvimento de criticidade.

O cenário da Educação Infantil brasileira, por força do debate acadêmico que problematizou a perspectiva escolarizante em alguns contextos da prática educativa e até mesmo em documentos oficiais no âmbito municipal e nacional, parece ter deixado de parametrizar dimensões basilares dos conhecimentos inerentes ao pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, como por exemplo, conceitos básicos referentes à linguagem

⁴ Conforme legislação atual ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)), que altera a LDB (Lei nº 9.394 de 1996), a faixa etária de atendimento a Educação Infantil é de 0 a 5 anos de idade.

oral e escrita, e também aos matemáticos, que estejam intencionalmente planejados a partir dos interesses e necessidades das crianças e inseridos nas diversas situações de brincadeiras e interações. Roga-se então por um planejamento que se volte para ações que garantam a presença e expansão de conhecimentos tão importantes para o repertório infantil e para seu percurso vigente e subsequente.

O discurso em combate à escolarização das crianças entre 0 a 5 anos na Educação Infantil direcionou, mesmo sem a clara intenção e em larga medida, uma negação velada do direito a conhecimentos, inclusive no que toca à construção de uma Pedagogia dirigida a essa faixa de idade. É importante que as crianças tenham respostas sofisticadas e bem elaboradas para suas perguntas, possibilidades de explorações e criações em torno dos fenômenos que tanto lhes interessam e de modo sistemático e intencional, todavia, não mecânico e/ou descontextualizado de sua realidade social e cultural.

Entende-se assim que ao defender os direitos a conhecimentos, está-se defendendo uma Educação Infantil de qualidade, e, partindo do princípio dos direitos das crianças, é tarefa da avaliação dos ambientes da Educação Infantil buscar informações que revelem a presença efetiva de oportunidades educativas no cotidiano da Unidade, estando impreterivelmente inseridas nas possibilidades de brincadeira e interações. Por outro lado, sendo o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento prerrogativa da unidade educativa e das/os professoras/res, é importante verificar se as oportunidades para a aquisição dos conhecimentos de fato existem, para assim registrar de forma subsidiada o desenvolvimento das crianças em termos de suas interações com o mundo, pessoas e objetos, e conseqüentemente, identificar a constituição de seu repertório pessoal, cultural, social e cognitivo. Qualidade, nesse sentido, implica para além da possibilidade de expressão e inclusão de todas as crianças, o acesso e a expansão de seus conhecimentos ao longo dos anos da Educação Infantil.

A partir dessas prerrogativas, defende-se a ação docente que planeja e apoia os processos de ensino-aprendizagem, fornecendo recursos para que tais processos ocorram na sua mais ampla possibilidade e à altura da potência e das contribuições das crianças. Essa defesa nega a indicação de conteúdos da escolarização, didatizados em campos disciplinares que não dialogam entre si, mas prevê o planejamento, a introdução e o desenvolvimento de conceitos passíveis de serem trabalhados com e pelas crianças na Educação Infantil, de modo integrado por meio de interações e brincadeiras.

Nessa direção, compreende-se que os conhecimentos científicos e culturais, expressos no conjunto dos documentos legais e nas políticas públicas curriculares são fundamentais para garantir a todas as crianças, a apropriação de saberes e conhecimentos que lhes permitam compreender melhor o mundo ao seu redor, construir uma visão crítica sobre ele, assim como compreender que a discriminação de pessoas é inaceitável.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Rosemberg (2014), a Educação Infantil é um direito das crianças que se encontra associado à idade. Logo, na falta de vagas para o atendimento nas idades previstas legalmente, a sociedade estará cometendo uma injustiça. Do ponto de vista da legislação, galgou-se um longo percurso em torno da garantia desse direito a todas as crianças brasileiras. Soma-se a isso a intensificação, nas últimas décadas, da ampliação do acesso à escola tanto na Educação Infantil quanto nos ensinos Fundamental e Médio. Em relação à primeira etapa da Educação Básica, o relatório da pesquisa intitulado “Desafios do acesso à creche no Brasil: subsídios para o debate”, publicado em 2020 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, traz dados importantes que mostram, por exemplo, como o

número de creches aumentou 48,2% de 2009 a 2018, ao passo que as matrículas em creches aumentaram 88,5% na última década.

Tal tendência é observada desde o século passado, quando Rosemberg (1999) sinalizou que o crescimento de matrículas na Educação Infantil estava ocorrendo de forma significativa para os diferentes segmentos populacionais independentemente do nível de renda, da localização rural ou urbana, do pertencimento racial ou do sexo da criança. A expansão da oferta é reiterada por Portela (2007) em relação aos ensinos Fundamental e Médio: todas as crianças e jovens, inclusive os mais desfavorecidos como pobres e negros, acessam mais a escola, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história.

No entanto, uma análise acurada do alcance da preconizada igualdade de oportunidades precisa reconhecer que, por trás desses avanços, o sistema educacional continua produzindo e reproduzindo desigualdades sociais e escolares. Ainda hoje se observa que os setores populacionais mais vulneráveis, com recortes de classe, raça, territoriais, regionais e de gênero, permanecem como os mais excluídos dos sistemas educacionais, uma vez que acessam menos, reprovam mais, evadem mais e apresentam piores resultados de aprendizagem do que aqueles mais favorecidos da população. Na Educação Infantil, observa-se grande mobilidade ao longo do ano de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, impactando tanto a frequência quanto a aprendizagem das crianças.

Pesquisas mostram que ainda há uma endêmica desigualdade de atendimento aos bebês e às crianças na Educação Infantil. Elaborado pela organização da sociedade civil “Todos pela Educação”, o Anuário da Educação Básica publicado em 2020, traz dados sobre o acesso a essa etapa que mostram como as desigualdades mais persistentes ocorrem no acesso à creche e são mais marcadas entre ricos e pobres, zona rural e zona urbana e entre regiões do país. Enquanto 29,2% das crianças pertencentes aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda estão matriculadas nas creches, 51% das que estão nos domicílios mais ricos frequentam essa etapa educativa. Quanto ao atendimento por região, a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em creches se apresenta com as seguintes diferenças: Norte com 19,2%; Centro-Oeste com 29,5%; Nordeste com 32,4%; Sul com 39,6% e Sudeste com 42,5%. No que tange à porcentagem de crianças de 4 e 5 anos de idade matriculadas em pré-escolas, têm-se o seguinte cenário por região: Norte com 88%; Centro-Oeste com 89,2%; Sul com 92,5%; Sudeste com 94,9% e Nordeste com 96,3%, sendo essas expressivamente mais altas pelo caráter obrigatório da pré-escola desde 2009⁵.

Podemos visualizar tais desigualdades no acesso também do ponto de vista das crianças que não estão matriculadas. O relatório “Desafios do acesso à creche no Brasil: subsídios para o debate” de 2020 evidencia como as famílias mais pobres são as mais afetadas pela falta de vagas e de Unidades perto de suas moradias, sugerindo a necessidade de ampliação de acesso de forma a priorizar o atendimento às crianças mais vulneráveis. Assim, percebe-se que o desigual cenário de atendimento que marca a história da Educação Infantil no Brasil permanece atualmente, em especial, na creche. Essa realidade, ao passo que contribui para exclusões sociais, nega a muitas crianças brasileiras seu direito ao atendimento nessa etapa educativa.

Para além do acesso, a garantia do direito à educação passa por várias dimensões da qualidade. Rosemberg (1999) pontua como a formação profissional e o investimento financeiro são dimensões que precisam ser consideradas na busca pela equalização dos padrões de qualidade e das oportunidades, de forma a contribuir com a superação das desigualdades marcada, sobretudo, pelo racismo estrutural. Ao analisar a

⁵ Emenda Constitucional 59/2009.

política de expansão da Educação Infantil, a autora mostra como tais dimensões da qualidade não são garantidas de forma igualitária a todas as crianças. Uma vez que a expansão das vagas e matrículas nas regiões economicamente menos desenvolvidas e com maior porcentagem de população negra foi realizada a baixo custo e com o emprego de pessoal sem qualificação docente. Ela conclui que tal processo resultou na exclusão de crianças negras e pobres (ROSEMBERG, 1999).

É importante lembrar que a desigualdade na qualidade é uma tendência observada na Educação Básica como um todo. Em relação aos ensinos Fundamental e Médio, o país dispõe de mais dados que permitem aferir as desigualdades existentes na qualidade do ensino ofertado às crianças e jovens dos diferentes grupos sociais. Mesmo nessas etapas em que o acesso à educação está praticamente universalizado, a superação da exclusão por falta de escola dá visibilidade a um novo *locus* de exclusão, gerado pelas precárias condições de oferta e pela não aprendizagem ou aprendizagem insuficiente, dentro daquilo que os indicadores disponíveis permitem medir.⁶ O recém - lançado Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA, 2019) traz dados alarmantes que mostram, por exemplo, como menos de 8% dos municípios brasileiros possuem qualidade alta em proficiência na Língua Portuguesa, acompanhada de equidade de aprendizagem entre negros e brancos.

Além do compromisso com a igualdade, ou seja, com a garantia de condições igualitárias de acesso, permanência e aprendizagem, a busca por uma educação de qualidade precisa refletir preocupações com o respeito à diversidade. Isso significa corresponder às demandas e necessidades plurais dos diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, bem como garantir às crianças, meninos e meninas negras, brancas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, com deficiência, o acesso e a apropriação de conhecimentos cultural e epistemologicamente diversos.

Trata-se do duplo desafio a ser enfrentado pelas políticas comprometidas com a justiça social que, segundo Fraser (2003), devem conciliar demandas por redistribuição/igualdade (igualdade de acesso a bens e serviços de qualidade) com demandas por reconhecimento (o reconhecimento de especificidades identitárias e culturais). Esses dois conceitos nos ajudam a compreender que na educação é preciso reconhecer a diversidade e diferença humana trazendo assim a discussão e o conhecimento sobre tais diversidades e diferenças como um direito de todos. Tanto práticas de reconhecimento quanto de redistribuição têm como objetivo último o alcance da paridade participativa, ou seja, que todos possam interagir como pares e partícipes na construção da sociedade e de sua aprendizagem.

Esse horizonte de luta é extremamente importante em um contexto cuja necropolítica (MBEMBE, 2011), o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), a violência contra grupos étnicos e religiosos negam os direitos mais elementares aos (às) brasileiros (as). Na educação essas injustiças manifestam-se de diversas formas. Um exemplo é a desvantagem que as crianças negras sofrem em relação à aprendizagem e ao tratamento que recebem nas creches e pré-escolas, o que se manifesta, por exemplo, na desvalorização de seu cabelo e aparência física, na ausência de toque e de aconchego, na constante reprovação de seus comportamentos, ou quando, por exemplo, uma criança branca é definida como inteligente ao fazer determinada ação e a criança negra ao fazer a mesma atividade é chamada de esperta (DIAS, 2007; SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2004, GAUDIO, 2013).

Estratégias de renovação curricular têm sido elaboradas e foram implantadas nas etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, produziram-se documentos com objetivo de combater tais discriminações e reconhecer positivamente os diferentes como

⁶ O indicador que assumiu centralidade nas políticas nacionais de avaliação da Educação Básica é o IDEB, e seu cálculo considera apenas os seguintes componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, que medem proficiência em Português e Matemática.

presentes, existentes, humanos, cidadãos, como sujeitos de direitos, de produção de cultura, de conhecimento, de resistências, memórias e consciências. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem a necessidade de “combate ao racismo e às discriminações” a partir do “reconhecimento, [d]a valorização, [d]o respeito e [d]a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras” (BRASIL, 2009, p. 10). Os documentos “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” e “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”, publicados respectivamente em 2012 e 2014 pelo MEC, discutem práticas e experiências concretas que visam apoiar os profissionais na implantação dessas diretrizes para promoção da igualdade racial.

No entanto, é imprescindível ir além desses documentos e do discurso político e teórico, viabilizando na prática a concepção, referida nos documentos nacionais, de que o contexto de atendimento seja combativo a toda e qualquer forma de discriminação a partir do reconhecimento positivo das diferenças. Partindo-se do pressuposto de que a avaliação desempenha um papel essencial em garantir que as intenções se traduzam em práticas efetivas, é fundamental reconhecer o quanto precisamos avançar nessa direção em todas as etapas da Educação Básica, inclusive, naquelas onde as políticas de avaliação encontram-se mais consolidadas. Vale lembrar que foi apenas em 2018 que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no novo documento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), incluiu em sua matriz de referência para os testes cognitivos a necessidade de avaliação da área de Ciências Humanas (para o 9º ano), composta por diversos eixos de conhecimento, entre eles “cidadania, direitos humanos e movimentos sociais” e “culturas, identidades e diversidades”. Com vistas a “se contrapor às manifestações discriminatórias e aos seus efeitos na reprodução das desigualdades sociais”, esse último eixo “abriga itens que problematizam ideologias, discursos e práticas de tipo etnocêntrico, racista e sexista” e se propõe a “medir a aprendizagem dos processos identitários a partir do reconhecimento, do respeito e da valorização das diferentes expressões culturais de grupos e povos” (BRASIL, 2018, p. 128). Trata-se de um avanço no campo da avaliação que precisa ser reconhecido e que, no entanto, ainda não foi colocado em prática.

É nesse cenário que se propõe tanto situar o debate sobre uma Educação Infantil de qualidade enquanto direito de todas as crianças, como também, reconhecer em sua avaliação uma possibilidade de transformação social, no sentido de (re)orientar a definição de políticas educacionais combativas às desigualdades. Dessa forma, tomando a trajetória da área em defesa da Educação Infantil enquanto direito e reconhecendo as desigualdades sociais que historicamente constituem o Brasil, cabe questionar: como garantir uma Educação Infantil de qualidade onde todas as crianças possam se inserir socialmente e se apropriar e construir conhecimentos diversos nos ambientes coletivos? E ainda, como avaliar esses contextos tendo essas preocupações em vista?

AS DESIGUALDADES E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação da Educação Infantil tem sido discutida sob olhares atentos da área em defesa de uma perspectiva que respeite as concepções de infância, criança, educação infantil e projeto pedagógico conforme a legislação e os documentos nacionais e municipais e ao que a literatura tem apontado (BRASIL, 2012; CAMPOS, 2020; MORO, 2020; CAMPOS E RIBEIRO, 2016; ZÁKIA E PIMENTA, 2016)

Há no Brasil iniciativas pontuais de avaliações externas na Educação Infantil que consideram aspectos cruciais para atestar a qualidade dos ambientes oferecidos às crianças. Um exemplo é a pesquisa realizada por Campos *et. al* (2011) com os instrumentos

norte-americanos *ITERS-R* e *ECERS-R* que foram aplicados em creches e pré-escolas públicas, filantrópicas e privadas de seis capitais brasileiras. A pesquisa reportou que, em geral, as instituições brasileiras apresentam nível de qualidade insatisfatório, concluindo que as dimensões de qualidade mais comprometidas se referem a atividades de aprendizagem (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e organização dos momentos do dia (pré-escola)⁷, o que corrobora a conclusão de estudos anteriores (UNESCO, 2005) de que no Brasil existe uma forte “despreocupação com a programação educativa” (CAMPOS *et.al*, 2011, p.27). Bhering *et. al* (2014; 2016), Bhering, Oliveira e Santos (2020). Esses estudos, a partir do uso dos mesmos instrumentos, reportam resultados semelhantes nas capitais estudadas, revelando certo padrão de qualidade das práticas no contexto brasileiro. Isto significa que as crianças brasileiras que frequentam a Educação Infantil, pouco vivenciam nas unidades educativas oportunidades de expansão de conhecimentos sobre si mesma, sobre seus pares e suas origens e comunidades e daqueles que dizem respeito aos âmbitos científicos, artísticos, culturais e sociais.

Por outro lado, esses estudos também apontam que a dimensão “Interação” é a que apresenta melhores resultados em todas as capitais participantes das pesquisas. Nota-se que as crianças têm oportunidades de interagir com seus pares e com os adultos ao longo do dia e que são bem acolhidas quando frustradas, chateadas ou irritadas. Há que, no entanto, aprofundar nosso conhecimento sobre as práticas institucionais para além daquelas relativas às de interação afetiva/emocional, para dar maior ênfase às interações pedagógicas que garantiriam o direito a conhecimentos a todas as crianças e àquelas práticas que (não) discriminam as crianças entre si. Os escassos estudos de avaliação externa dos ambientes/contextos da Educação Infantil no Brasil nos apontam para tais fragilidades curriculares, mas ainda não nos fornecem dados sobre as desigualdades encontradas e praticadas na Educação Infantil.

Dessa maneira, a ausência de séries históricas de dados sistematizados nacionalmente na Educação Infantil dificulta a formulação de diagnósticos robustos que atendam ao duplo objetivo de: 1. Mapear as múltiplas dimensões da qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças, desde a infraestrutura predial e recursos humanos às atividades e práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento integral, o atendimento às necessidades plurais e a apropriação de conhecimentos cultural e epistemologicamente diversos; 2. Entender em que medida essa qualidade chega a todas as crianças, abarcando os diferentes grupos com recortes de classe, raça, gênero, território e região, do ponto de vista da oferta educativa.

Trazendo o reconhecimento das desigualdades brasileiras para o cenário da Educação Infantil e o fato de que essas desigualdades significam impedimentos à aquisição de conhecimentos e ao acesso aos direitos de toda criança a uma educação de qualidade, persegue-se a ideia de que a avaliação de contexto, e não da criança, para além de averiguar o acesso e a permanência das crianças nas unidades educativas, precisa também incluir aspectos que garantam aprendizagens efetivas nessa etapa educacional de maneira a atingir a todos.

A avaliação de contextos da Educação Infantil

A avaliação da Educação Infantil parece correr no Brasil, embora com bastante resistência ao tema e aos métodos, de maneira substancialmente inédita, pois ela vem se instalando no momento em que a proposta pedagógica da Educação Infantil já se apresenta

⁷ As nomeações das dimensões aqui citadas se referem à tradução dos nomes dados a elas pelas referidas escalas.

madura, tanto em documentos mandatários quanto nos não mandatários (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012, BRASIL, 2017), respeitando assim as concepções dos sistemas de ensino. A Educação Infantil brasileira luta com todas as suas forças para que as avaliações de larga escala concentrem-se principalmente, no acompanhamento do crescimento do acesso, da manutenção das infraestruturas (prediais, perfil de profissionais e constituição das turmas) e dos processos pedagógicos ocorridos nas Unidades, ainda que tal defesa aos procedimentos avaliativos (aqui poderíamos definir como de menor escala) esteja diretamente em diálogo com cada sistema para que os instrumentos se adequem ao projeto municipal (COELHO e MARCÁRIO, 2020). Defende-se que a avaliação de sistemas municipais seja exclusiva no sentido de que respeitem os projetos políticos pedagógicos, os currículos e abordagens teóricas específicas do município e/ou redes, na expectativa de que os resultados retratem de fato a intenção do que é proposto e feito no contexto em questão, embora saibamos que a legislação nacional, os documentos mandatários e a literatura disponível no MEC, influenciam fortemente as decisões dos municípios em grande parte do país.

Vê-se que a intenção brasileira para a avaliação de larga escala da Educação Infantil se configura dentro dos parâmetros que os acadêmicos e os governos municipais discutem e desejam – a das características da oferta da Educação Infantil, apesar das poucas evidências até então recolhidas no país. Há estudo que demonstra as ações de municípios no Estado de São Paulo em relação às suas iniciativas no que se refere às avaliações (PIMENTA, 2017; 2020), ainda que os resultados dessas iniciativas não tenham sido apresentados na literatura nacional. A variedade de instrumentos de avaliação de contextos da Educação Infantil é bem vinda, e, assim sendo, pode focar nos diferentes aspectos dos serviços e nas especificidades de cada sistema.

No entanto, essas considerações não devem afastar a possibilidade de geração de dados sobre as práticas pedagógicas em nível nacional, uma vez que esses dados permitem demonstrar as diferenças regionais e ainda identificar quais ações são necessárias para a melhoria da qualidade do atendimento no território brasileiro, de modo a subsidiar o planejamento e implantação de políticas públicas. Nesse sentido, a avaliação das práticas pedagógicas regionais e nacionais, ao dar maior visibilidade às desigualdades, possibilita a construção de práticas de combate a elas, não sendo tomada como atividade pontual, mas, como processo. A avaliação, nessa perspectiva, assume natureza formativa e se constitui como compromisso político e social.

Pode-se considerar que a auto avaliação foi a primeira proposta de larga escala em nível nacional, que a área da Educação Infantil consentiu elaborar, expressa nos Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), distribuído para todos os municípios do país, seguido de estudo que procurava identificar a aceitação e o uso do referido instrumento pelo Brasil afora (BRASIL, 2013). Críticas aos instrumentos estrangeiros, em especial àqueles de países anglo-saxões, têm sido também uma das principais inspirações para que nos voltemos para a realidade brasileira produzindo algo que retrate nossas limitações, características e ineditismos mais adequadamente. A perspectiva italiana, no entanto, tem sido largamente discutida e adaptada por algumas universidades e municípios brasileiros, incentivando as equipes de gestão e pedagógica das unidades no uso de técnicas que envolvem autoavaliação, com o apoio de facilitadores que podem ser externos à unidade educativa (SOUZA; MORO e COUTINHO, 2015; BRASIL, 2015). Moro (2020) defende, no âmbito da avaliação como processo reflexivo institucional, a perspectiva de restituição no sentido de que, por meio de facilitador/ra externo, mas também de processos participativos em nível institucional, os variados temas sobre as propostas e práticas institucionais possam ser debatidos.

No que se refere às avaliações externas em larga escala em nível nacional, tem-se feito esforço para que a avaliação da Educação Infantil se insira no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), embora não haja interesse, tampouco

seja nossa defesa a avaliação do desempenho das crianças nessa etapa educativa. Num primeiro momento, como ação do MEC/INEP, entre os anos 2014-2015, discutiu-se uma proposta chamada ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil, em resposta ao PNE 2014-2024, e, mais recentemente, uma nova tem sido cogitada, ainda com poucas informações disponíveis para além dos objetivos estabelecidos (BRASIL, 2020). Nesse sentido, há poucos estudos no Brasil que apontam para a situação nacional que dirigiriam nossas atenções para questões históricas brasileiras – o acesso dos pobres, negros, indígenas, quilombolas e ribeirinhos a creches e pré-escolas e a uma educação de qualidade que inclua e retrate as culturas da nossa população (e mais recentemente, a dos imigrantes).

A opção de avaliar em larga escala traz questões desafiadoras para quem elabora, administra, implanta, analisa e usa os dados, como por exemplo: quais medidas de desempenho escolher? Quais tipos de programas/políticas potencializam o uso dos resultados em direção à melhoria da qualidade? Quais aspectos do complexo fenômeno educacional, em termos de resultados desejados e condições necessárias para alcançá-los, podem e devem ser incluídos nos sistemas de avaliação? Como analisar os dados e gerar informações úteis às redes, escolas, profissionais e comunidade?

Rezende (2020) esclarece sobre a grande tensão que a avaliação de larga escala exerce em todos seus *stakeholders*, a saber, governos, acadêmicos e comunidades escolares. Ele sinaliza que as críticas à avaliação se referem ao contexto macropolítico recente e “a maior parte dos problemas apontados pela crítica está vinculada mais diretamente ao uso que se faz do instrumento do que a ele próprio ou à ideia de avaliação em si [...]” (p.886). A literatura indica que muitas vezes o mal uso de seus resultados⁸ pode gerar distorções (ex. clima de competição entre professores, inflação de notas, exclusão de estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem) que não contribuem para a melhoria da qualidade da educação e ainda correm o risco de reproduzir desigualdades (GEWIRTZ, 2002; RAVITCH, 2011; MADAUS, RUSSEL & HIGGINS, 2009; HOUT & ELLIOTT, 2011; LIBANEO & FREITAS, 2018), impedindo que as diversas realidades brasileiras sejam acompanhadas e articuladamente subsidiadas na busca da garantia a todas as crianças brasileiras de seu direito a conhecimentos e inserção social. Associado a isso, é fato que as avaliações em larga escala não conseguem abranger toda a complexidade dos processos educativos devido às limitações intrínsecas dos instrumentos e às escolhas políticas que ressaltam determinados aspectos da qualidade em detrimento a outros.

A limitação dos instrumentos e o mau uso de seus resultados não devem justificar argumentos que barrem avaliações de larga escala na Educação Infantil; ao invés, são questões que devem ser devidamente consideradas e enfrentadas nas propostas futuras que pretendam trabalhar na perspectiva aqui defendida. Parte-se do pressuposto de que, apesar das limitações, as avaliações do sistema de ensino têm oferecido reflexões muito importantes e contribuído para provocar mudanças a partir de evidências (FERNANDES E GREMAUD, 2020). Além disso, os dados provenientes dessas avaliações têm alimentado pesquisas que nos mostram, por exemplo, a importância da frequência à pré-escola de qualidade na trajetória escolar das crianças (FERNANDES e GREMAUD, 2020; CAMPOS *et al*, 2011). Nesse sentido, considera-se a morosidade e limitação da discussão sobre avaliação em larga escala da EI (aquela que considera as práticas pedagógicas, como, por exemplo, as práticas de interação e do contato direto com as crianças) como um impedimento ao diagnóstico de nossa realidade, à melhoria da qualidade, ao aprofundamento de pesquisas e ao combate das desigualdades.

⁸ Por mau uso dos resultados entende-se o uso de medidas estreitas em políticas de *accountability*, sobretudo, de forte impacto, associadas a mecanismos de recompensa e punição que, além de promoverem valores de mercado como individualismo e competição, não incidem sobre a gama complexa de fatores necessários para que haja processos efetivos de melhoria nas escolas. Tal concepção baseia-se em definições elaboradas pelos autores citados na frase em questão.

No caso da Educação Infantil, a proposta de avaliação de larga escala, mesmo sendo constituída apenas da avaliação de contexto, pode usufruir das experiências do SAEB (REZENDE, 2020) do IDEB e do IDeA (2019), liderado pela Fundação Tide Setúbal, (SOARES e RODRIGUES, 2017) no que diz respeito à evolução das propostas de avaliação e das aprendizagens decorrentes das críticas que apontam para a necessidade tanto de dar ênfase às variáveis contextuais, quanto de informar as políticas públicas em direção a melhorias. Mais recentemente, a proposta do IDeA responde às críticas ao argumentar que a desigualdade entre os alunos não é demonstrada no indicador-sintético do IDEB no que se refere aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O IDeA (2019) aponta para cada município brasileiro e leva em consideração duas medidas: o nível de aprendizagem e o nível de desigualdade entre grupos (definidos por nível sócioeconômico, raça e gênero) baseadas nas distâncias entre as distribuições estatísticas de desempenhos de grupos.

Diante do exposto, nota-se que, no âmbito da Educação Infantil, há imensas preocupações com o respeito às várias identidades reunidas nas instituições de Educação Infantil, isto é, o perfil das famílias (nível socioeconômico e raça) e da unidade educativa (localização da escola em relação ao acesso à rede de proteção social, infraestrutura, perfil dos profissionais) e a qualidade da oferta. Nesse sentido, há ampla divulgação do que podemos chamar de processos avaliativos reflexivos e participativos e, por essa exata natureza, conseqüentemente, uma defesa à autoavaliação. A iniciativa de autoavaliação é amplamente aceita no território nacional e a importância dada às variáveis contextuais deve influenciar o pensamento sobre a avaliação em larga escala e a análise crítica dos instrumentos construídos, pois elas, autoavaliação e avaliação externa não são mutuamente excludentes.

É importante que a Educação Infantil se insira na discussão das desigualdades educacionais, pois esse fenômeno atravessa todas as etapas da Educação Básica. Defende-se a elaboração de instrumento que se estruture tendo no seu dorso as interações e práticas pedagógicas e docentes que considerem a perspectiva das desigualdades nos processos do cotidiano das crianças nas unidades educativas. Com isso, esse instrumento deverá capturar como as práticas se dirigem às crianças para que todas possam usufruir das oportunidades oferecidas diariamente no cotidiano institucional, sem discriminação. Deve ainda considerar a organização do trabalho pedagógico tanto na sua materialidade (materiais, brinquedos e equipamentos) quanto nas interações desenvolvidas. Campos *et al* (2011), na pesquisa nacional, reportam que, no grupo dos itens da dimensão “Atividades”, das escalas *ITERS-R* (HARMS, *et al*, 2007) e *ECERS-R* (HARMS *et al*, 2005) versões anteriores à *ITERS-3*(e *ECERS-3*, que abordam a presença e uso de brinquedos, materiais e equipamentos nos vários campos de conhecimento, incluindo aqueles que se referem à diversidade e diferenças, as pontuações não atingem o mínimo necessário para uma educação de qualidade. Esses resultados constituem uma importante indicação da necessidade de estudo minucioso das práticas pedagógicas à luz das desigualdades, que devemos conduzir no Brasil.

Não há em nosso país, instrumentos publicados que avaliam os contextos da Educação Infantil, exceto dois americanos recentemente lançados (2020), o *Infant and Toddler Environment Rating Scale – 3*, (*ITERS-3*), Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil – crianças de 0 a 3 anos (HARMS, *et al*, 2019); e o *Early Childhood Environment Rating Scale – 3* (*ECERS-3*) Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil – crianças de 3 a 5 anos (HARMS *et al*, 2019); e dois italianos, *ISQUEN – Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e escala da qualidade Educativa da Creche; e *AVSI – Autoavvalutazione dela Scuola dell’Infanzia*), Autoavaliação da Escola de Educação Infantil (CIPOLLONI, 2014) e um brasileiro de autoavaliação – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Há iniciativas de publicação de

instrumentos elaborados pelas redes municipais para seu próprio uso, como por exemplo, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), que estão muitas vezes acessíveis nos *sites* das Secretarias Municipais de Educação.

No entanto, há outros que têm sido utilizados que, embora ainda não estejam publicados, acrescentam ao debate nacional. Um elaborado pela equipe do CAED/UFJF, (COELHO e MACÁRIO, 2020); e outro pertencente à iniciativa MELQO – *Measuring Early Learning Quality and Outcome* (UNESCO, 2017), acessível no *site* da UNESCO, nas versões em inglês, francês e espanhol, que se compõe de dois instrumentos, um para avaliação de criança de pré-escola, chamado *MODEL – Measure of Development and Early Learning* (medida do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças), e outro para a avaliação de ambientes – *MELE – Measure of Early Learning Environments* (medida dos ambientes da Educação Infantil – pré-escola), sendo este último traduzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e utilizado em municípios brasileiros. Os pesquisadores dessas duas iniciativas defendem que os instrumentos podem ser alterados para adequar às particularidades dos grupos/redes em questão, o que significa que retratariam apenas as realidades específicas avaliadas.

Todos os instrumentos acima citados são compostos de dimensões que tratam sobre os cuidados pessoais, interações, proposições e atividades, espaço e mobiliário, materiais, brinquedos e equipamentos e organização dos tempos, gerando dados sobre os vários aspectos que compõem a prática pedagógica das instituições. No entanto, as questões referentes à diversidade e diferenças são abordadas por itens específicos, geralmente no que diz respeito à materialidade, isto é, a verificação da presença de materiais que representam a diversidade. Apesar da presença importante desses itens nas avaliações, os instrumentos não aprofundam na qualidade das relações, sobretudo, no que diz respeito às interações pedagógicas que garantiriam o direito a conhecimentos, e como elas podem perpetuar ou combater a discriminação. Nesse sentido, ao incluir itens que aprofundam nossos conhecimentos sobre a qualidade das interações no que diz respeito às desigualdades, o instrumento potencializaria a geração de evidências que dirigiriam nossa atenção a mudanças nas formações iniciais e continuadas dos profissionais e professores, nas políticas e práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou questões verificadas na Educação Infantil brasileira que ainda carecem de mais aprofundamento nos debates, nas políticas e nas práticas pedagógicas e que, portanto, deveriam ser também consideradas nas avaliações da Educação Infantil. Assim sendo, o artigo foi elaborado de maneira a dar maior visibilidade aos aspectos da Educação Infantil que constam ainda de modo tímido nas propostas de avaliação nacional e/ou municipal. Ambos os debates sobre o contexto da Educação Infantil brasileira e sobre a avaliação de larga escala, têm como foco a garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil de qualidade que favorece a inclusão de todas elas, sem discriminação. O direito à educação de qualidade é aqui defendido como o acesso igualitário de todas as crianças e ainda o direito a conhecimentos variados e pertinentes para a faixa etária de 0 a 5 anos, ampliando o debate sobre as desigualdades, já discutidas e evidenciadas nas outras etapas da Educação Básica. Com isso, a defesa seria a de que a valorização dos conhecimentos nessa etapa educativa, respeitando os interesses e contribuições das crianças, estaria a serviço da igualdade de oportunidades, reforçando os princípios da equidade desde a mais tenra idade.

Para defender essa perspectiva, o artigo apresentou um breve histórico da construção da Educação Infantil no Brasil, ressaltando o direito a conhecimentos ao longo

da sua constituição, até se integrar à Educação Básica. O texto também discutiu dados sobre oferta e acesso com ênfase na garantia da igualdade e no respeito à diversidade. Apresentou a situação das avaliações dessa etapa educativa no Brasil realizadas até hoje e em relação às aprendizagens decorrentes das avaliações aplicadas em outras etapas da Educação Básica. O objetivo dessa construção foi de propor uma avaliação nacional da Educação Infantil que, para além do estudo do perfil dos contextos e recursos, avance para abordar as práticas pedagógicas no que tange à garantia dos conhecimentos e ao combate a práticas discriminatórias.

Há urgente necessidade de incluir no debate científico como seriam os melhores instrumentos e formas de utilizá-los no contexto nacional, uma vez que já se sabe da importância que as avaliações externas em larga escala podem assumir em desencadear processos de mudança a partir de dados fundamentados sobre as diferentes realidades. Com a experiência brasileira de avaliações educacionais de larga escala, podemos abordar questões sensíveis, tais como o uso dos resultados, mais atentamente e com mais segurança, indicando caminhos para o uso adequado das informações geradas no que tange a sugestões para mudanças nas políticas e práticas nas diferentes regiões do país. Além disso, é muito importante que tanto os instrumentos quanto os resultados que eles geram, estejam disponíveis para todas/os as/os envolvidas/os e que os relatórios das análises dos resultados sejam organizados de forma acessível, de fácil leitura, garantindo que as comunidades escolares possam se apropriar deles e interpretá-los à luz de seus conhecimentos sobre sua realidade e das questões que vivenciam. Todo esse processo avaliativo que abrange desde a geração de dados quantitativos à reflexão interna no âmbito das unidades, ajuda a ampliar a compreensão sobre os processos avaliativos em larga escala, suas sinalizações sobre encaminhamentos para a melhoria dos serviços e, ainda, sobre o seu alcance.

Ressalta-se assim, a necessidade da produção de pesquisas que explorem a avaliação de contextos educativos, sobretudo, para buscar melhores alternativas de estudar o contexto brasileiro em relação à oferta educativa na primeira etapa da Educação Básica. Este artigo dedicou-se a dois aspectos que julgamos de extrema importância para a Educação Infantil: acesso a **conhecimentos** levando em consideração as desigualdades retratadas, principalmente no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, de raça e gênero, tanto das crianças e suas famílias como dos profissionais da Unidade educativa, situando o perfil institucional a partir também desses dados.

O reconhecimento sobre a importância das discussões postas neste texto é cada vez mais urgente, haja vista que o cenário perverso marcado por retrocessos quanto à agenda em defesa das questões raciais, de pertença étnica, cultural e de gênero necessitam ter mais visibilidade em instrumentos que objetivam avaliar a qualidade da Educação Infantil. Apesar dos referenciais conceituais e metodológicos que os ancoram, há que se reconhecer no campo da educação das crianças pequenas, a necessidade da quebra de resistência quanto à avaliação da qualidade dos múltiplos elementos curriculares que compõem as propostas pedagógicas. Não está em discussão se os instrumentos visam avaliar “de dentro” ou “de fora”. É urgente tomar como meta na agenda da política educacional brasileira a construção de instrumentos avaliativos que se preocupem, prioritariamente, com a geração de dados que promovam análises substanciais sobre categorias centrais que estão envoltas aos direitos aqui destacados. E que também se preocupem com os rumos que se pretende tomar em âmbito nacional para a primeira etapa da Educação Básica e sua transição para etapas subsequentes, tendo, sobretudo, a diversidade como uma temática transversal.

Por fim, pretendeu-se construir argumentos para a avaliação de larga escala que leve em consideração as relações pedagógicas que ocorrem nas unidades educativas, chamando a atenção para as práticas interativas que atravessam toda a proposta pedagógica.

Quer dizer, situa-se a diversidade, as desigualdades e as interações como temas transversais, assim como a brincadeira é também considerada, estando presente em todos os tempos e organizações do atendimento das crianças e que marcam a natureza e o padrão das oportunidades ali desenvolvidas.

Acrescenta-se assim, aos objetivos estabelecidos pelo PNE 2014-2024, “[...] a fim de aferir infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014, p. 03); as especificidades das interações pedagógicas com o foco em provocar mudanças nas práticas pedagógicas e docentes no sentido a ampliar e fortalecer o acesso a conhecimentos e o combate às desigualdades verificadas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** 1ª. Ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.

BENTO, M. A. S; CARVALHO, S. P. de; SILVA JR., H. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** 1ª. Ed. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Instituto Avisa lá), 2012. 50p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de até seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEB, 1996b.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 23.set. 2020

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos de Referência. Versão 1.0. Brasília-DF: MEC/INEP/DAEB, 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria Nº 458**, de 05 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em 06.out.2020.

BHERING, E; OLIVEIRA, S; SANTOS, M. H. Aplicação das Escalas ITERS-3 e ECERS-3 nos Centros de Educação Infantil da Associação Santo Agostinho (ASA) – **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2020.

BHERING, E. et al. Modelo conceitual e apoio para a implantação de sistema de monitoramento da política de educação infantil do município do Rio de Janeiro - Apoio para o Rio de Janeiro: programa integrado para a melhora da qualidade e cobertura dos serviços sociais para população de 0 aos 6 anos – **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2014.

BHERING, E. et al. Relatório de pesquisa: Implementação do sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil - Consultoria para Avaliação Reflexiva da Qualidade da Educação Infantil na Rede Pública de Florianópolis e para Desenho e Implantação do Sistema de Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil – **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2016.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.106, pp.117-127. 1999.

CAMPOS, M. M.; et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan./abr. 2011.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.22-43. jan./abr. 2013.

CAMPOS, M.M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.891-916, 2020.

CAMPOS, M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. **Autoavaliação Institucional Participativa em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo**. São Paulo: Textos FCC, vol. 48, 2006, 80 p.

CIPOLLONI, L. **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche**: um percurso de análise da qualidade. Curitiba: Editora UFPR, 2014. 231 p.

COELHO, R.; MARCÁRIO, A.; Educação Infantil e avaliação: processos e perspectivas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.940-960, jan./jun. 2020.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 182f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. São Carlos, **Revista eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 208 p.

FRASER, N. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In FRASER, N; HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange**. London: Verso, 2003. P. 7-109

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desafios do acesso à creche no Brasil**: subsídios para o debate. São Paulo, julho/2020. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/>. Acesso em 23.set.2020.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. 48p.

GEWIRTZ, S. **The Managerial School**: post-welfarism and social justice in education. London: Routledge, 2002. 224 p.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

HARMS, T.; CLIFFORD, R; CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition**, ECERS-R. Columbia University: Teachers College Press, Teachers College, 2005, 96 p.

HARMS, T.; CLIFFORD, R; CRYER, D. **Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil – crianças 3 – 5 anos - ECERS-3**. São Paulo: Cortez Editora, 2020, 91 p.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. **Infant and Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition – ITERS-R**. Columbia University: Teachers College Press, Teachers College, 2007, 80 p.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M.; YAZEJIAN, N. **Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil – crianças 0 a 3 anos - ITERS-3**. São Paulo: Cortez Editora, 2020, 93 p.

HOUT, M.; ELLIOTT, S. W., (Eds). **Incentives and Test-Based Accountability in Education**. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2011. 130p.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditação, 1998. 209 p.

LIBANEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

MADAUS, G.; RUSSEL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of High Stakes Testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte, NC, EUA: IAP -Information Age Publishing, INC, 2009. 264 p.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018. 71p.

MORO, C. A restituição como processo central na avaliação de contexto. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.961-976, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 112 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

PIMENTA, C. Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.978-1011, jan./jun. 2020.

PIMENTA, C. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 2017. 668 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, C.; SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v.27, n.65, p.376-406, maio/ago. 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: 2016

PORTELA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.** Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, 2011. 354 p.

REZENDE, W. S. As múltiplas faces da avaliação externa. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.884-889, jan./jun. 2020.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107. p. 7-40, julho/1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar.2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós Fundeb: avanços e tensões. IN: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** 1ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-186.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 44-75, jan/abr, 2013.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 44 nº.153, jul/set, 2014.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SILVA, V. L. N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra.** 138f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, J. F; ERNICA, M; RODRIGUES, E. C. **IDeA: Indicador de Desigualdades e Aprendizagens – Nota Técnica.** São Paulo: 2019. Disponível em: www.portalideia.org.br. Acesso em: 18. Set. 2020.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. M. S. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 206p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020.** Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-2020->

Todos-Pela-Educacao-e-Editora-Moderna-lancam-publicacao-com-dados-undamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro. Acesso em 24 set.2020.

UNESCO, OECD. **Early childhood care and education in Brazil**. Paris, 2005. (Policy review report).

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram para os devidos fins que não há conflitos de interesse.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Declaramos para os devidos fins que todos os autores deste artigo contribuíram em todas as etapas da elaboração do texto: concepção do artigo, revisão da literatura, organização e análise dos dados, validação dos dados e elaboração do texto final.