



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



Estudo

EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliação da Educação Infantil: Conceitos, evidências e práticas em redes municipais brasileiras

AGOSTO 2026

Abertura

Este material foi produzido pelo Todos Pela Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação das Capitais (Consec), e conduzido pela consultora Blenda Luize Chor Rodrigues, especialista em pesquisa aplicada, avaliação educacional e desenvolvimento infantil. O objetivo do estudo é sistematizar conceitos e mapear práticas nacionais e internacionais relacionadas à avaliação na Educação Infantil. **Seu conteúdo não representa uma defesa de determinado modelo nem um conjunto de recomendações, mas busca oferecer referências que contribuam para a reflexão e a tomada de decisão sobre o desenho e o uso de avaliações nessa etapa.**

Trata-se de um documento de circulação restrita, que não poderá ser compartilhado ou reproduzido, integral ou parcialmente, sem autorização prévia do Todos Pela Educação e do Consec.

Sumário

Abertura	2
Sumário Executivo	4
1. Introdução	6
2. O que significa avaliar na Educação Infantil?	8
2.1 Diferentes objetos e níveis de avaliação	9
2.2 Avaliação da Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil	10
2.3 Modalidades de avaliação	10
2.4 Avaliações exploradas neste documento	11
3. Avaliação da qualidade da oferta	12
3.1 O que é qualidade na Educação Infantil?	12
3.2 Quais dimensões podem ser avaliadas?	14
3.3 Quais métodos e instrumentos podem ser utilizados?	14
3.4 Como utilizar os resultados?	16
4. Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças	16
4.1 O sentido da avaliação das crianças no contexto brasileiro	16
4.2 Quais dimensões podem ser avaliadas?	17
4.3 Quais métodos e instrumentos podem ser utilizados?	18
4.4 Como utilizar os resultados?	19
5. Experiências de avaliação nacionais e internacionais	20
5.1 Metodologia	20
5.2 Avaliação da qualidade da oferta: experiências brasileiras e internacionais	21
5.3 Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças: experiências internacionais	26
5.4 Princípios comuns, desafios e tendências	30
6. Mapeamento de práticas de avaliação em seis redes municipais	32
6.1 Diferentes estágios de construção das práticas de avaliação	33
6.2 Como as redes avaliam a qualidade da oferta?	34
6.3 Como as redes avaliam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?	37
7. Aprendizados e possíveis caminhos para a avaliação da Educação Infantil em nível de rede	39
APÊNDICES	41

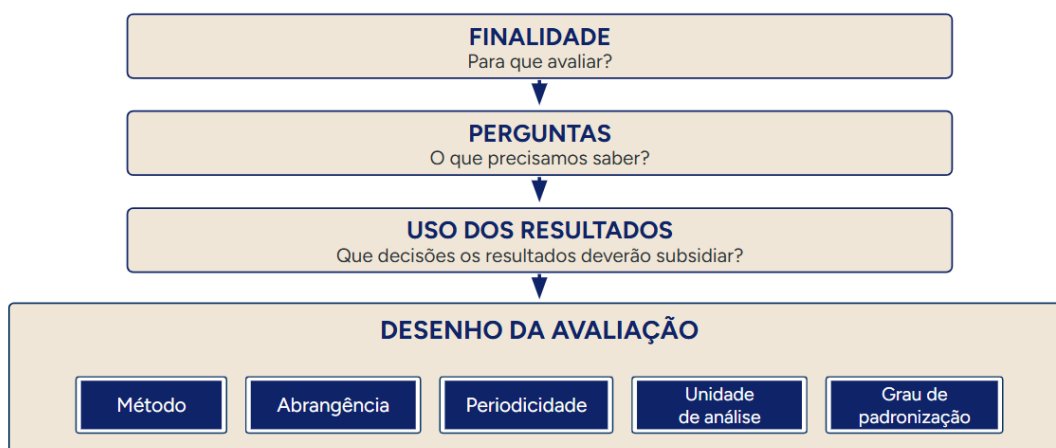
Sumário Executivo

A avaliação da Educação Infantil tem se tornado cada vez mais relevante diante da expansão do acesso e do fortalecimento do marco normativo nacional, que estabelece a necessidade de avaliar e monitorar a qualidade da oferta como forma de subsidiar a tomada de decisões e seu aprimoramento contínuo. No entanto, a avaliação da Educação Infantil reúne diversos formatos com objetos e finalidades distintas. Este estudo diferencia dois grandes tipos: a **avaliação da qualidade da oferta**, que produz informações sobre acesso, infraestrutura, profissionais, gestão, práticas pedagógicas e interações; e a **avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças**, que permite conhecer suas experiências, capacidades e trajetórias. Os dois tipos podem ser complementares, mas não são equivalentes e seus resultados não devem ser utilizados como substitutos.

O estudo combina uma revisão exploratória da literatura nacional e internacional com o mapeamento das práticas de avaliação da Educação Infantil adotadas por seis capitais: Boa Vista (RR), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Natal (RN), Porto Alegre (RS) e São Paulo (SP). O objetivo não é indicar um modelo único ou avaliar a qualidade das avaliações existentes, mas identificar escolhas, possibilidades e cuidados relevantes para gestores interessados em estruturar avaliações da Educação Infantil em nível de sistema.

A literatura mostra que não existe um único instrumento capaz de responder às diferentes necessidades da gestão. Sistemas de avaliação podem combinar dados administrativos, questionários, autoavaliação institucional, observação externa, acompanhamento técnico e, quando pertinente, informações agregadas sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. **A escolha dos métodos deve partir das perguntas que a gestão pretende responder e das decisões que os resultados deverão subsidiar.** Abrangência, periodicidade, unidade de análise e grau de padronização também precisam ser definidos em função dessas finalidades.

Figura 1. Fluxo de desenho da avaliação da Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria.

A literatura também aponta desafios para a implementação das avaliações na Educação Infantil, como a fragmentação entre iniciativas, a validade e confiabilidade das medidas, os custos e a carga operacional, a garantia da equidade, os riscos associados a usos de alta consequência e interpretações causais indevidas, além da necessidade de assegurar capacidade de resposta aos problemas identificados.

Observam-se, também, tendências de construção de sistemas mistos de avaliação, maior uso de plataformas digitais, incorporação mais explícita de critérios de equidade e diversidade e busca por resultados acionáveis, capazes de orientar formação, apoio técnico e investimentos.

As seis redes municipais analisadas apresentam diferentes estágios de implementação e estratégias de avaliação da Educação Infantil. Os resultados, em geral, são utilizados para planejamento, formação continuada, acompanhamento das unidades, definição de investimentos e aprimoramento das políticas. Um aprendizado comum é que a produção de dados, isoladamente, não gera melhoria da qualidade. Avaliações mais úteis integram coleta, análise, devolutiva, definição de prioridades e responsabilidades, oferta de apoio e acompanhamento das mudanças realizadas.

A análise conjunta da literatura e das experiências municipais aponta alguns princípios para a construção de avaliações em nível de sistema: combinar diferentes fontes quando necessário; preservar a distinção entre qualidade da oferta e resultados das crianças; explicitar “quem” e “o que” os resultados representam; considerar toda a configuração da oferta municipal, incluindo instituições parceiras ou conveniadas; investir na formação e na capacidade das equipes responsáveis; analisar desigualdades entre territórios e grupos; e prever desde o início como os resultados serão devolvidos e utilizados.

Assim, a principal decisão para gestores não é simplesmente quais instrumentos utilizar, mas quais informações a rede precisa saber, para tomar quais tipos de decisão e o que será feito com os resultados. **Uma sistemática de avaliação capaz de contribuir para a qualidade e a equidade da Educação Infantil depende da articulação entre boas medidas, capacidade institucional e uso efetivo das informações para orientar ações de melhoria.**

1. Introdução

Desde a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, constitui a primeira etapa da Educação Básica brasileira e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ao ser reconhecida como direito das crianças e dever do Estado, essa etapa deixa de ser compreendida apenas como serviço de assistência ou preparação para a escolaridade posterior e passa a integrar plenamente a política educacional brasileira¹.

Esse reconhecimento implica que o direito à Educação Infantil não se limita à disponibilidade de uma vaga. **Ele envolve a garantia de condições institucionais e experiências educativas que respeitem a dignidade, as características, as necessidades e as potencialidades de cada bebê e criança.** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil² estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, organiza essa etapa a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e de campos de experiências, reafirmando uma concepção integral e não fragmentada do desenvolvimento infantil.

A ampliação do atendimento em creches e pré-escolas³ trouxe novos desafios para a gestão pública. **Além de expandir o acesso, é necessário conhecer as condições em que a oferta ocorre, identificar desigualdades entre territórios e grupos sociais, verificar se as orientações nacionais estão sendo implementadas e produzir informações que apoiem a melhoria contínua das políticas e práticas. A avaliação insere-se nesse cenário como uma forma de tornar mais visíveis tanto as condições disponibilizadas pelas redes quanto as experiências vividas pelas crianças.**

Essa necessidade ganhou novo impulso nos últimos anos tendo em vista a publicação de documentos nacionais e determinadas iniciativas voltadas à qualidade e equidade da Educação Infantil, conforme apresentado na figura 2.

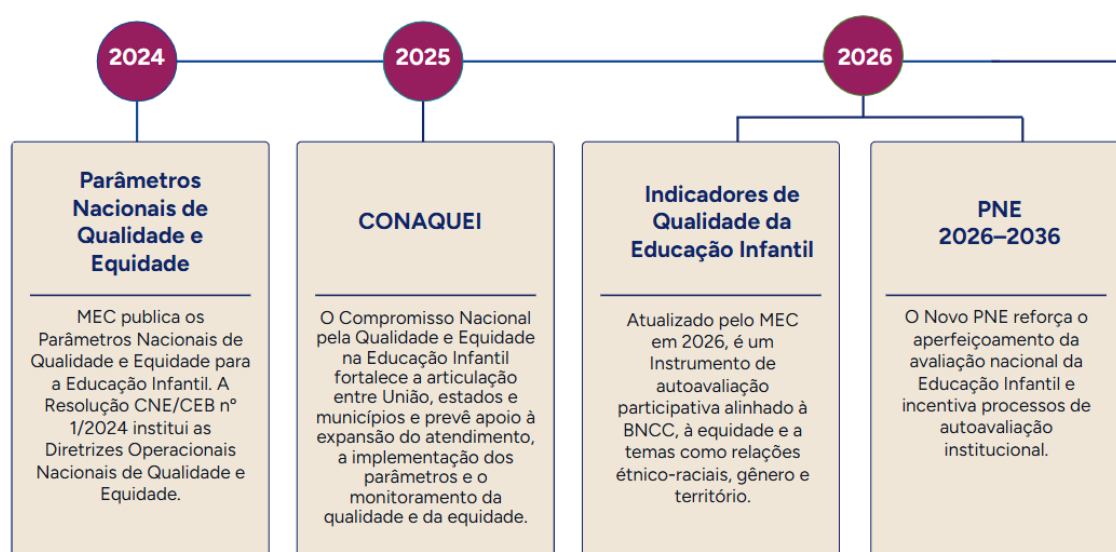
¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

² Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

³ Para saber mais, acesse:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2026/07/pnad-2025-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf>

Figura 2. Marcos recentes sobre a qualidade e equidade na Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2024a; 2024b; 2025; 2026a; 2026b).

Esse conjunto de medidas representa uma mudança importante: a avaliação da Educação Infantil deixa de aparecer apenas como tema de pesquisas ou iniciativas locais e passa a ocupar espaço claro nas políticas educacionais.

Considerando, portanto, a importância da avaliação no contexto da Educação Infantil, este documento tem como objetivo apresentar um levantamento das práticas de avaliação utilizadas na Educação Infantil por seis capitais brasileiras, que são identificadas e discutidas. Para subsidiar a discussão dessas práticas, é feito inicialmente um panorama conceitual e analítico sobre os principais tipos de avaliação utilizados na etapa e as evidências nacionais e internacionais relacionadas a essas avaliações.

O documento está organizado em três partes:

1. A primeira explicita as diversas formas de avaliação utilizadas na Educação Infantil e diferencia a avaliação da qualidade da oferta da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento, bem como as modalidades como autoavaliação, avaliação interna, avaliação externa, monitoramento e acompanhamento pedagógico.
2. A segunda apresenta a revisão exploratória e descritiva da literatura, na qual foram analisadas publicações científicas, documentos governamentais, relatórios técnicos e materiais institucionais nacionais e internacionais. A revisão buscou identificar o que tem sido avaliado, quais instrumentos e procedimentos são utilizados, com que abrangência e periodicidade, para quais finalidades e de que maneira os resultados são utilizados.
3. A terceira apresenta uma síntese dos resultados encontrados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores das redes municipais de Educação Infantil de seis capitais brasileiras, com o objetivo de mapear as iniciativas de avaliação existentes, seus objetos, instrumentos, abrangência, periodicidade, formas de implementação, devolutiva, usos, desafios e perspectivas.

A análise final integra os fundamentos conceituais, as evidências encontradas na literatura e as experiências relatadas pelos gestores. Essa integração permitirá identificar convergências, diferenças, lacunas e questões relevantes para o desenho de políticas públicas de avaliação.

2. O que significa avaliar na Educação Infantil?

Avaliar é produzir, organizar e interpretar informações com base em critérios explícitos, de modo a formular apreciações e apoiar decisões. Essa definição é mais ampla do que a aplicação de testes ou a atribuição de notas. Uma avaliação pode utilizar dados administrativos, questionários, observações, entrevistas, registros pedagógicos, documentos institucionais, portfólios, indicadores ou diferentes combinações desses recursos (SANTOS, 2016).

O debate brasileiro tem alertado para o risco de transportar para a Educação Infantil modelos de avaliação utilizados em outras etapas da Educação Básica, especialmente quando vinculados à classificação, à responsabilização unilateral de unidades e profissionais ou à adoção de decisões de alto impacto com base em medidas restritas. Avaliações que desconsiderem as especificidades da infância podem reduzir a compreensão do desenvolvimento a um conjunto estreito de habilidades, favorecer a antecipação de práticas escolarizantes ou responsabilizar instituições por resultados fortemente influenciados por condições sociais, familiares e territoriais (ROSEMBERG, 2013; SOUSA, 2018).

Por outro lado, a ausência de informações também produz consequências. **Sem dados adequados, gestores encontram dificuldades para identificar desigualdades, definir prioridades, distribuir recursos, avaliar a implementação de políticas e oferecer apoio técnico às unidades.** O desafio, portanto, não está em escolher entre avaliar ou não avaliar, mas em construir processos avaliativos coerentes com os direitos e necessidades das crianças pequenas, tecnicamente consistentes, participativos e orientados para a melhoria das condições de atendimento da Educação Infantil.

Toda avaliação envolve escolhas. **É necessário decidir qual realidade se deseja conhecer, quais perguntas deverão ser respondidas, que critérios serão utilizados, quem participará do processo, como as informações serão coletadas e quais decisões poderão ser tomadas com base nos resultados.** Por isso, a escolha do instrumento deve ocorrer depois da definição do objeto e da finalidade da avaliação, e não o contrário (ROSEMBERG, 2013; BHERING, 2024).

Na Educação Infantil, a clareza dessas escolhas é especialmente importante porque a expressão “avaliação” pode designar processos muito diferentes. Uma rede pode avaliar a demanda por vagas, a adequação dos prédios, a formação dos profissionais, a disponibilidade de materiais, a organização das rotinas, as interações, a implementação do currículo ou as aprendizagens das crianças. Embora todos esses objetos sejam relevantes, cada um exige perguntas, unidade de análise e procedimentos próprios.

2.1 Diferentes objetos e níveis de avaliação

A avaliação da Educação Infantil pode ocorrer em diferentes níveis. No nível da política pública ou do sistema, podem ser avaliados o acesso, a distribuição territorial das vagas, o financiamento, a equidade, as condições de trabalho, a implementação de programas e a qualidade da oferta no conjunto da rede. No nível da instituição, podem ser analisados o projeto pedagógico, a gestão, a infraestrutura, os ambientes, os materiais, as rotinas, as relações com as famílias, as práticas pedagógicas e as interações. No nível da turma, podem ser observadas a organização dos tempos e espaços, as oportunidades de brincadeira, a participação das crianças, a atuação dos adultos e a qualidade das experiências cotidianas. No nível da criança, podem ser acompanhadas as aprendizagens, o desenvolvimento, a participação, os interesses, as necessidades e as trajetórias individuais ou coletivas (BHERING, 2024).

Figura 3. Níveis de análise na avaliação da Educação Infantil

1	Política pública / sistema • Acesso • Distribuição territorial das vagas • Financiamento • Equidade • Condições de trabalho • Implementação de programas • Qualidade da oferta na rede
2	Instituição • Projeto pedagógico • Gestão • Infraestrutura • Ambientes e Materiais • Rotinas • Relações com as famílias • Práticas pedagógicas • Interações
3	Turma • Organização dos tempos e espaços • Oportunidades de brincadeira • Participação das crianças • Atuação dos adultos • Qualidade das experiências cotidianas
4	Criança • Aprendizagens • Desenvolvimento • Participação • Interesses • Necessidades • Trajetórias individuais ou coletivas

Fonte: Elaboração própria com base em Bhering (2024).

Apesar de haver relação entre esses níveis, estes não devem ser confundidos. Um instrumento adequado para apoiar o planejamento de uma professora pode não ser apropriado para descrever uma rede municipal. Da mesma forma, uma pesquisa amostral destinada a produzir indicadores populacionais não necessariamente oferece informações suficientemente detalhadas para orientar decisões individuais sobre uma criança.

2.2 Avaliação da Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil

Uma distinção recorrente na literatura brasileira é aquela entre a avaliação da Educação Infantil e a avaliação na Educação Infantil.

- A **avaliação da Educação Infantil** tem como objeto principal a política, a rede, a instituição ou o contexto de oferta. Ela procura responder a perguntas como: as crianças têm acesso ao atendimento? As unidades dispõem de condições adequadas? Os profissionais têm formação e condições de trabalho? As experiências e interações são coerentes com as orientações curriculares? Existem desigualdades entre territórios e grupos sociais?
- A **avaliação na Educação Infantil** ocorre no interior do trabalho pedagógico e acompanha os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ela busca compreender como as crianças participam das experiências, que interesses demonstram, que aprendizagens constroem, como se relacionam e que apoios ou novas oportunidades precisam ser oferecidos.

Essa distinção não significa que os dois campos devam permanecer isolados. Ela serve para impedir que uma avaliação das crianças seja apresentada como medida completa da qualidade da instituição ou que uma avaliação das condições de oferta substitua o acompanhamento das experiências e trajetórias infantis. Rosenberg (2013) destaca a importância de distinguir a avaliação da política de Educação Infantil das avaliações realizadas nas instituições ou com as crianças, pois cada uma envolve objetos, responsabilidades e consequências diferentes.

2.3 Modalidades de avaliação

Além do objeto, as avaliações diferem quanto a quem as conduz e à forma como são realizadas. As modalidades de avaliação são:

Quadro 1. Modalidades de avaliação da Educação Infantil e suas especificidades

MODALIDADE	OBJETIVO PRINCIPAL	RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	EXEMPLOS DE USO
Autoavaliação institucional	Promover reflexão coletiva sobre a realidade da instituição, identificar prioridades e elaborar planos de melhoria.	Comunidade educacional, com participação de gestores, profissionais e famílias quando pertinente.	Indicadores participativos, rodas de discussão, questionários, análise de documentos e elaboração de planos de ação.	Diagnóstico institucional participativo e definição de prioridades de melhoria.
Avaliação interna	Produzir informações sistematizadas para acompanhar unidades, equipes ou práticas no âmbito da própria rede.	Profissionais vinculados à rede ou à instituição, mas que não atuam necessariamente no contexto avaliado.	Roteiros de acompanhamento, questionários, análise documental, entrevistas e observações.	Acompanhamento realizado por equipes técnicas ou pedagógicas da Secretaria de Educação.

Avaliação externa	Produzir informações padronizadas e comparáveis sobre salas, instituições, redes ou programas.	Avaliadores, pesquisadores ou organizações que não integram diretamente a unidade avaliada.	Instrumentos estruturados de observação, questionários, entrevistas, análise documental e protocolos padronizados.	Avaliações amostrais ou censitárias que podem apoiar o planejamento de políticas públicas
Monitoramento	Acompanhar indicadores ao longo do tempo, verificando tendências, mudanças, continuidade das ações e cumprimento de metas.	Órgãos gestores, equipes técnicas, instituições ou entidades responsáveis pela política.	Indicadores administrativos, painéis de acompanhamento, séries históricas, questionários periódicos e relatórios de gestão.	Acompanhamento de matrículas, infraestrutura, profissionais, frequência e execução de planos de ação.
Acompanhamento pedagógico das crianças	Compreender as experiências, aprendizagens e trajetórias das crianças e orientar o planejamento pedagógico.	Professores e demais profissionais responsáveis pelas turmas.	Observação cotidiana, registros escritos, portfólios, fotografias, produções infantis, relatórios e documentação pedagógica.	Reorganização dos ambientes, planejamento de novas experiências e comunicação com as famílias.

Fonte: Elaboração própria com base em Bhering (2024).

Essas modalidades não devem ser vistas como alternativas excludentes. Bhering (2024) defende a articulação entre avaliação externa e autoavaliação: o olhar externo pode oferecer informações sistemáticas sobre padrões e desigualdades, enquanto o processo participativo permite interpretar os resultados à luz do contexto e mobilizar os atores responsáveis pelas mudanças.

2.4 Avaliações exploradas neste documento

Como exposto acima, na literatura não há uma nomenclatura única para as avaliações realizadas na Educação Infantil. Aparecem termos como avaliação de contexto, avaliação institucional, avaliação institucional participativa, autoavaliação, avaliação interna e externa, monitoramento, acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem, avaliação da criança e avaliação populacional ou de sistema. Essas denominações nem sempre são equivalentes: algumas indicam o objeto avaliado, outras se referem a quem conduz a avaliação, à escala em que ela ocorre ou à finalidade atribuída aos resultados. Bhering (2024), por exemplo, diferencia avaliações voltadas ao acesso, aos insumos e aos processos institucionais daquelas direcionadas ao acompanhamento ou à investigação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, reconhecendo ainda diferentes formas de condução, como autoavaliação, avaliação interna, avaliação externa e monitoramento.

Para tornar essa diversidade mais compreensível e manter o foco nos objetos centrais deste estudo, optou-se por reunir as iniciativas em dois grandes grupos analíticos: **(1) avaliação da qualidade da oferta e (2) avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças**. Essa organização não elimina as diferenças existentes dentro de cada grupo, mas permite distinguir, de forma clara, avaliações que produzem informações sobre as condições e os processos da Educação Infantil daquelas que focalizam as experiências, aprendizagens e trajetórias das crianças.

O quadro abaixo resume esses dois grandes grupos, identificando a pergunta central respondida por cada um, os principais níveis de análise possíveis e exemplos de fontes das quais podem ser obtidas informações relevantes.

Quadro 2. Tipos de avaliação e suas especificidades

TIPO DE AVALIAÇÃO	PERGUNTA CENTRAL	PRINCIPAIS NÍVEIS DE ANÁLISE	EXEMPLOS DE FONTES
Avaliação da qualidade da oferta	Que condições, recursos, processos e experiências a rede e as instituições oferecem às crianças?	Sistema, rede, território, instituição e turma	Censo e registros administrativos, questionários, observações, escalas, entrevistas, autoavaliação e documentos institucionais
Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento	O que as crianças vivenciam, demonstram saber e fazer e como se desenvolvem ao longo do tempo?	Criança, grupo de crianças ou população infantil	Observação docente, documentação pedagógica, portfólios, relatos familiares, instrumentos preenchidos por adultos e avaliações diretas

Fonte: Elaboração própria.

As condições da oferta influenciam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, mas a relação entre essas dimensões não é simples ou automática. O desenvolvimento infantil decorre da interação entre características individuais e experiências vividas na família, na instituição educacional, na comunidade e em outros contextos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; MASHBURN et al., 2008; SAMEROFF, 2009). Por essa razão, os resultados do desenvolvimento das crianças não podem ser atribuídos exclusivamente à creche ou à pré-escola que frequentam.

Do mesmo modo, a presença de infraestrutura, materiais e profissionais formalmente qualificados não garante, por si só, experiências educativas de qualidade. É necessário observar como esses recursos são efetivamente utilizados e como se organizam as relações, as práticas e as oportunidades oferecidas às crianças. A literatura internacional diferencia, nesse sentido, a qualidade estrutural da qualidade dos processos: a primeira se refere às condições mais estáveis da oferta - como tamanho dos grupos, razão adulto-criança, formação dos profissionais, infraestrutura, recursos disponíveis e organização do atendimento - a segunda, às experiências e interações vividas diariamente (OECD, 2018; MELHUISH; GARDINER, 2019).

A combinação de informações sobre acesso, condições estruturais, processos pedagógicos e aprendizagem ou desenvolvimento pode produzir uma compreensão mais abrangente da política. Essa combinação, porém, deve preservar a especificidade de cada tipo de avaliação e evitar interpretações causais.

3. Avaliação da qualidade da oferta

3.1 O que é qualidade na Educação Infantil?

Na literatura mundial, a qualidade da Educação Infantil é um construto usualmente definido a partir de duas dimensões. A primeira dimensão corresponde à chamada **qualidade estrutural**, que abrange aspectos como infraestrutura, espaços, materiais, formação dos profissionais, razão entre adultos e crianças, composição das turmas e condições de trabalho. A segunda dimensão diz respeito à **qualidade dos processos**, isto é, às experiências efetivamente vivenciadas pelas crianças em suas

interações com adultos, pares, objetos, conhecimentos, espaços e rotinas. Essas dimensões se articulam: as condições estruturais podem favorecer ou restringir a realização de práticas pedagógicas qualificadas, enquanto a qualidade dos processos representa a forma pela qual tais condições são convertidas em experiências de cuidado, brincadeira, participação e aprendizagem (MASHBURN et al., 2008; BURCHINAL, 2018).

No Brasil, a literatura sobre avaliação educacional define a qualidade na Educação Infantil a partir de aspectos similares, mas abrange um espectro maior na definição da qualidade. São levados em consideração três aspectos, sendo eles: (1) o acesso das crianças às vagas disponíveis; (2) os insumos, que caracterizam as condições de oferta, incluindo financiamento, recursos humanos, infraestrutura predial, recursos materiais e pedagógicos e aspectos em cumprimento à legislação; e (3) os processos, que diz respeito à maneira como os adultos e as crianças se organizam para que as interações educativo-pedagógicas ocorram. Neste sentido, o termo avaliação de contexto tem sido empregado no Brasil para designar a avaliação da Educação Infantil que leva em consideração os insumos e os processos presentes no atendimento de bebês e crianças pequenas (BHERING, 2024). **Neste documento, optou-se por utilizar o termo avaliação da qualidade da oferta para se referir a esse mesmo campo de avaliação, por tornar mais explícito que o foco recai sobre as condições e os processos oferecidos pelas instituições e redes, e não sobre a avaliação individual das crianças. A expressão abrange, assim, tanto aspectos estruturais da oferta quanto a qualidade dos processos e das experiências proporcionadas às crianças.**

No que tange aos **documentos normativos brasileiros, a qualidade na Educação Infantil é definida como uma condição multidimensional, relacional e vinculada à garantia de direitos, que não se restringe à infraestrutura ou à disponibilidade de vagas.** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem que as propostas pedagógicas devem assegurar seu desenvolvimento integral, articulando indissociavelmente educação e cuidado e tendo as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico. A BNCC aprofunda essa concepção ao afirmar que uma oferta de qualidade deve garantir a todas as crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, em experiências que reconheçam seu protagonismo e as diferentes dimensões do desenvolvimento.

Mais recentemente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade e a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 passaram a definir a qualidade a partir de dimensões interdependentes - gestão democrática; identidade, formação e condições de atuação dos profissionais; proposta pedagógica; avaliação; infraestrutura, edificações e materiais - associando-a explicitamente à equidade, à inclusão, ao respeito às diversidades e à superação das desigualdades nas condições de acesso, permanência e atendimento. **Nessa perspectiva, uma Educação Infantil de qualidade é aquela que combina condições estruturais adequadas, profissionais valorizados, gestão participativa e práticas pedagógicas capazes de assegurar o bem-estar, a participação, as aprendizagens e o desenvolvimento integral de todos os bebês e crianças⁴.**

⁴ De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

3.2 Quais dimensões podem ser avaliadas?

Tendo em vista as definições de qualidade da oferta da Educação Infantil expressas na literatura e nos documentos normativos, as avaliações da qualidade da oferta podem abranger diferentes dimensões:

- **Acesso e equidade:** disponibilidade e distribuição territorial das vagas, atendimento em creche e pré-escola, frequência, permanência, busca ativa e barreiras relacionadas à renda, raça, deficiência, território ou outras condições sociais;
- **Condições estruturais:** infraestrutura, segurança, acessibilidade, espaços internos e externos, mobiliário, materiais, alimentação, tamanho dos grupos, proporção entre adultos e crianças, formação profissional e condições de trabalho;
- **Processos pedagógicos e interações:** organização dos tempos e espaços, oportunidades de brincadeira e exploração, participação das crianças, relações entre adultos e crianças, planejamento e articulação entre cuidado, currículo e aprendizagem;
- **Gestão e planejamento:** gestão democrática, coordenação pedagógica, acompanhamento das unidades, participação dos profissionais e das famílias e utilização de informações para orientar decisões;
- **Relações institucionais:** comunicação com as famílias, participação da comunidade e articulação com as políticas de saúde, assistência social, cultura e proteção dos direitos.

Essas dimensões são interdependentes. As condições estruturais podem favorecer ou restringir as práticas pedagógicas, mas não garantem, por si só, experiências de qualidade. Por isso, é necessário conhecer tanto os recursos existentes quanto a forma como são organizados e utilizados, assim como as interações as quais os bebês e crianças vivenciam no cotidiano. A avaliação também deve verificar se a qualidade é distribuída de maneira equitativa, uma vez que médias municipais podem ocultar desigualdades entre territórios, unidades e modalidades de atendimento.

3.3 Quais métodos e instrumentos podem ser utilizados?

A avaliação pode combinar diferentes métodos, de acordo com sua finalidade. A seguir são apresentados os principais métodos de avaliação da qualidade da oferta.

Quadro 3. Métodos de avaliação da qualidade da oferta

Abordagem	O que permite conhecer	Instrumentos e exemplos	Potencial	Limites e cuidados
1. Autoavaliação institucional participativa	Percepções da comunidade, problemas prioritários e possibilidades de melhoria.	Reuniões, debates, indicadores participativos e planos de ação. Exemplo: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	Mobiliza profissionais, gestores e famílias e favorece a construção coletiva de melhorias.	Os resultados dependem da participação e da interpretação dos envolvidos e não são diretamente comparáveis entre instituições.
2. Questionários e indicadores administrativos	Matrículas, profissionais, infraestrutura, materiais, gestão e condições de trabalho em grande número de unidades.	Censo Escolar, sistemas municipais e questionários do Saeb-Educação Infantil.	Permitem ampla cobertura, acompanhamento de redes e análise de desigualdades.	Baseiam-se em registros ou autorrelatos e não verificam diretamente as práticas e interações cotidianas.
3. Observação estruturada	Organização dos ambientes, rotinas, materiais, práticas pedagógicas e interações entre adultos e crianças.	ITERS, ECERS e EAPI, elaborada a partir do módulo MELE do MELQO.	Produce informações padronizadas sobre o que efetivamente ocorre nas turmas.	Exige formação dos observadores, padronização e supervisão. Instrumentos internacionais precisam ser adaptados ao contexto brasileiro.
4. Entrevistas, grupos focais e análise documental	Percepções dos atores, processos decisórios, implementação das políticas e características do contexto.	Entrevistas com gestores e profissionais, grupos com famílias, projetos pedagógicos, normativas, planos e relatórios.	Explicam como e por que determinados problemas ou práticas ocorrem.	Oferecem profundidade, mas não permitem estimar isoladamente a frequência dos fenômenos em toda a rede.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2009b; 2026b), Bhering (2024) e Guerres-Zucco, Zanella e Coutinho (2022)

É importante ressaltar que **nenhuma fonte captura sozinha toda a complexidade da qualidade. A combinação entre dados administrativos, questionários, observações, documentos e processos participativos permite verificar convergências e divergências e produzir interpretações mais consistentes.** Avaliações externas e autoavaliações podem, portanto, ser complementares: o olhar externo contribui para identificar padrões e desigualdades, enquanto o olhar interno ajuda a interpretar os resultados e construir respostas contextualizadas (BHERING, 2024).

A definição do método deve começar pela finalidade da avaliação. Antes da implementação, os gestores devem considerar:

- A correspondência entre o instrumento, a finalidade da avaliação e a proposta curricular da rede;
- As evidências de validade e confiabilidade para o uso pretendido;
- A adequação às faixas etárias, modalidades de atendimento e diversidades territoriais, culturais e linguísticas;
- A formação e a supervisão dos responsáveis pela coleta;
- A definição da abrangência, da amostra e da periodicidade;
- Os procedimentos de proteção e acesso aos dados;
- O prazo e o formato da devolutiva;
- Os recursos e as responsabilidades necessários para transformar os resultados em ações.

3.4 Como utilizar os resultados?

A avaliação não termina com a produção de dados. Seus resultados precisam ser interpretados, discutidos com os atores envolvidos e relacionados a planos de ação, responsabilidades institucionais e condições concretas de implementação. Os resultados da avaliação da qualidade da oferta da Educação Infantil podem ser utilizados para apoiar, por exemplo:

- **Diagnosticar e monitorar** a rede e suas desigualdades;
- **Planejar e priorizar** necessidades de expansão, infraestrutura e recursos;
- **Aprimorar** orientações pedagógicas, formação e planos de melhoria;
- **Dialogar e prestar contas** às famílias e comunidades.

A definição dos usos esperados deve ocorrer antes da escolha dos métodos e instrumentos. Uma avaliação destinada ao planejamento da rede, por exemplo, exige informações diferentes de uma avaliação voltada à formação das equipes ou à elaboração de planos de melhoria institucional. Finalidades distintas requerem instrumentos, unidades de análise e formas de interpretação também distintas; quando essa correspondência não é estabelecida, aumenta o risco de produzir dados pouco úteis ou de empregar os resultados em decisões que as medidas não permitem sustentar (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008; OECD, 2015; BHERING, 2024).

Também é fundamental **planejar a devolutiva desde o início da avaliação. Gestores, profissionais, famílias e demais participantes devem receber informações compreensíveis sobre os principais resultados, seus limites e os encaminhamentos previstos.** A devolutiva não deve se restringir ao envio de relatórios. É necessário prever espaços de apresentação, interpretação e discussão dos achados, de modo que estes possam ser convertidos em prioridades, responsabilidades e planos de ação. Processos avaliativos participativos e formativos pressupõem que os instrumentos e resultados sejam acessíveis aos públicos envolvidos e que as informações retornem às instituições acompanhadas de orientações para a melhoria (BRASIL, 2009; OECD, 2015; BHERING, 2024).

4. Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças

4.1 O sentido da avaliação das crianças no contexto brasileiro

A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento ocupa lugar específico na Educação Infantil brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a **avaliação nessa etapa deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental.** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também determinam que as instituições criem procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças sem seleção, promoção ou classificação. Esses procedimentos devem incluir observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações; utilização de múltiplos registros; continuidade dos processos de aprendizagem; documentação que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição; e não retenção das crianças.

A BNCC complementa este marco ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos organizados por campos de experiências e grupos etários. Esses objetivos não devem ser lidos como uma lista rígida de conteúdos a serem avaliados individualmente. Funcionam como referências para a organização das experiências pedagógicas e para a observação das formas pelas quais as crianças participam, exploram, expressam-se e constroem conhecimentos.

Nesse contexto, **o acompanhamento pedagógico tem caráter processual e formativo**. Seu propósito é compreender as trajetórias das crianças e aperfeiçoar o trabalho educativo, e não comprovar o domínio de conteúdos, selecionar aquelas consideradas prontas ou estabelecer requisitos para a passagem ao Ensino Fundamental. Porém, a expressão “avaliação das crianças” pode abranger pelo menos três modalidades que precisam ser diferenciadas:

Figura 4. Modalidades de avaliação das crianças na Educação Infantil

Modalidade	Quem realiza	Objetivo	Como é feita	Usos e cuidados
 Acompanhamento pedagógico	Professores e demais profissionais da turma	Compreender interesses, iniciativas, relações, aprendizagens, necessidades e formas de participação	Observação cotidiana e contínua, registros, documentação pedagógica e acompanhamento das experiências	Orienta planejamento, organização dos ambientes, escolha de materiais, novas experiências e comunicação com as famílias
 Avaliação populacional ou de sistema	Pesquisas, redes de ensino ou políticas públicas	Conhecer características da aprendizagem e do desenvolvimento de grupos ou populações	Geralmente por amostras, com instrumentos padronizados, aplicados diretamente às crianças ou respondidos por professores e familiares	Identifica padrões, desigualdades, áreas de atenção e possíveis efeitos de políticas; não deve orientar decisões individuais
 Triagem ou diagnóstico especializado	Profissionais habilitados e serviços especializados	Identificar sinais de que a criança pode precisar de avaliação adicional	Uso de instrumentos específicos voltados às áreas de saúde, desenvolvimento ou educação especial	Triagem não estabelece diagnóstico por si só; diagnóstico clínico ou especializado exige profissionais habilitados e procedimentos próprios; não confundir com avaliação pedagógica ou de sistema

As três modalidades têm finalidades distintas e não devem ser confundidas.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bhering (2024).

Neste documento, o foco será na **avaliação populacional ou de sistema**, entendida como a produção de informações agregadas sobre as aprendizagens e o desenvolvimento de grupos de crianças para subsidiar o diagnóstico, o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas. A análise concentra-se, portanto, nas possibilidades, nos limites e nos requisitos técnicos e éticos de avaliações capazes de identificar padrões e desigualdades, acompanhar programas e ampliar a compreensão sobre as oportunidades educacionais oferecidas às crianças em diferentes redes e territórios.

4.2 Quais dimensões podem ser avaliadas?

A avaliação das crianças deve partir de uma concepção integral de desenvolvimento. Isso significa reconhecer que **linguagem, cognição, movimento, relações sociais, emoções, autonomia, identidade, criatividade, curiosidade e formas de participação se desenvolvem de maneira interdependente**.

Documentos e referências internacionais costumam organizar a avaliação em domínios como desenvolvimento físico e motor; linguagem e comunicação; cognição e conhecimentos gerais; desenvolvimento social e emocional; e abordagens para a aprendizagem, incluindo curiosidade, iniciativa, atenção, flexibilidade e persistência. Essas categorias podem ser úteis para organizar informações, mas não representam compartimentos independentes da experiência infantil (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008; UNESCO, 2025).

No contexto brasileiro, essa amplitude precisa **dialogar com os direitos e campos de experiências da BNCC, sem transformar o currículo em uma sequência de habilidades testáveis. A avaliação deve reconhecer aprendizagens que se manifestam por meio da brincadeira, do movimento, da linguagem oral, das expressões artísticas, das relações, da investigação e da participação cotidiana.**

A avaliação de habilidades específicas - como linguagem oral, vocabulário, consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimentos matemáticos iniciais e funções executivas - tem sido amplamente utilizada em estudos nacionais e internacionais e pode produzir informações relevantes sobre capacidades que sustentam aprendizagens posteriores. Estudos longitudinais indicam que **habilidades iniciais de matemática, leitura e atenção estão associadas ao desempenho acadêmico nos anos seguintes. Uma extensa síntese da literatura também identificou conhecimentos relacionados ao letramento emergente, como consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, vocabulário e compreensão oral, como precursores da aprendizagem da leitura e da escrita** (DUNCAN et al., 2007; NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2008).

No Brasil, pesquisas longitudinais encontraram associações entre habilidades avaliadas ao final da Educação Infantil e o desempenho posterior em leitura e escrita no Ensino Fundamental (CASTRO; BARRERA, 2019; PAZETO et al., 2020). Desse modo, a mensuração dessas habilidades não deve ser entendida, por si só, como antecipação indevida do Ensino Fundamental. Sua contribuição depende da finalidade da avaliação, da adequação dos instrumentos e da interpretação dos resultados em conjunto com outras dimensões do desenvolvimento infantil, evitando que medidas específicas sejam tomadas como retrato completo da criança ou utilizadas para classificação, retenção ou estreitamento das experiências curriculares (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008).

4.3 Quais métodos e instrumentos podem ser utilizados?

No acompanhamento pedagógico, a principal estratégia é a observação sistemática das crianças em situações cotidianas. As informações podem ser registradas por meio de narrativas pedagógicas, portfólios, fotografias e vídeos autorizados, produções infantis, registros de falas, relatórios descritivos e documentação de brincadeiras e projetos. O objetivo não é apenas arquivar registros, mas interpretá-los coletivamente e utilizá-los para planejar novas experiências.

Instrumentos padronizados e avaliações diretas podem ser empregados quando a finalidade for produzir informações comparáveis sobre grupos, mapear desigualdades ou avaliar programas. Entretanto, o desempenho das crianças pode ser influenciado pela familiaridade com o avaliador, pelo contexto de aplicação, pela língua, pelo cansaço e pela motivação. Relatos de professores e familiares abrangem períodos mais longos, mas também podem estar sujeitos a expectativas e vieses. Por essa razão, nenhuma fonte deve ser interpretada isoladamente (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008; NAEYC, 2020).

A escolha e a aplicação dos instrumentos em nível de rede ou política pública precisam considerar:

- Finalidade claramente delimitada;
- Evidências de validade e confiabilidade para a população e o uso pretendidos;
- Adequação cultural, linguística e etária;
- Acessibilidade para crianças com deficiência;
- Formação e supervisão dos aplicadores;
- Definição justificada da amostra, da abrangência e da periodicidade;
- Procedimentos de proteção, armazenamento e divulgação dos dados;
- Interpretação contextualizada dos resultados.

Traduções literais ou o fato de determinado instrumento ser utilizado em outros países não garantem sua adequação ao contexto brasileiro. As tarefas, imagens, palavras e situações precisam ser compreensíveis e pertinentes à realidade das crianças, e as interpretações produzidas devem ser sustentadas por evidências de validade para o público e a finalidade pretendida (BHERING, 2024).

4.4 Como utilizar os resultados?

O uso adequado das informações sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças precisa considerar a finalidade da avaliação e o nível ao qual os resultados se referem. No nível da turma, os registros podem apoiar o planejamento, a reorganização dos ambientes, a escolha de materiais, a continuidade de projetos e a comunicação com as famílias. No nível da instituição, podem favorecer discussões coletivas sobre o currículo, a transição entre grupos e etapas, a inclusão e as necessidades de formação. **No nível da rede, dados agregados podem revelar desigualdades, identificar dimensões pouco contempladas pelas políticas, orientar investimentos e acompanhar mudanças ao longo do tempo. Avaliações populacionais podem, assim, apoiar políticas baseadas em evidências e identificar grupos que não têm acesso às mesmas oportunidades, desde que os resultados sejam interpretados com atenção ao contexto e à equidade** (UNESCO, 2025).

Os resultados também devem retornar às pessoas que podem utilizá-los. Professores precisam receber informações compreensíveis e acompanhadas de oportunidades de discussão; famílias precisam conhecer a finalidade e os limites dos dados; e gestores devem relacionar os resultados às condições da oferta e às responsabilidades dos diferentes níveis da administração.

Informações sobre aprendizagem e desenvolvimento ajudam a conhecer as experiências e trajetórias das crianças, mas não permitem, isoladamente, determinar a qualidade da instituição que frequentam. O desenvolvimento infantil resulta de processos dinâmicos de interação entre as características da criança e as experiências vividas em diferentes contextos, incluindo a família, a instituição educacional, a comunidade e as condições sociais e culturais mais amplas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; NATIONAL RESEARCH COUNCIL; INSTITUTE OF MEDICINE, 2000; SAMEROFF, 2009). As crianças são, portanto, simultaneamente influenciadas pelos ambientes e participantes ativas das relações que constroem com eles. Por isso, os resultados agregados do desenvolvimento das crianças devem ser analisados em conjunto com informações sobre acesso, infraestrutura, profissionais, práticas pedagógicas, interações e características sociais dos territórios.

Ao mesmo tempo, a complexidade da interpretação não justifica a ausência de informações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento. **Conhecer somente as condições de oferta permite analisar uma**

dimensão central da política, mas não todo o percurso pelo qual as oportunidades disponibilizadas se relacionam com as experiências e trajetórias das crianças. Avaliações bem planejadas podem apoiar o aprimoramento do ensino, dos programas e das políticas, desde que tenham finalidade explícita, qualidade técnica e interpretação compatível com os limites das medidas utilizadas (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008).

A avaliação da qualidade da oferta e a avaliação das aprendizagens ou do desenvolvimento podem, portanto, integrar um sistema mais abrangente de produção de evidências, desde que cada medida tenha finalidade clara, procedimentos tecnicamente adequados, interpretação contextualizada e utilização comprometida com a garantia de direitos e o aprimoramento das políticas e práticas, e não com a responsabilização isolada das unidades (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2008; BHERING, 2024).

5. Experiências de avaliação nacionais e internacionais

5.1 Metodologia

Esta seção sistematiza experiências de avaliação utilizadas na Educação Infantil no Brasil e no mundo no âmbito de redes de ensino, sistemas educacionais, programas governamentais e políticas públicas. Esta sistematização foi realizada a partir de uma revisão exploratória, estruturada e não exaustiva da literatura. As buscas foram realizadas em português, inglês e espanhol em bases acadêmicas e fontes institucionais, com prioridade para ERIC, SciELO e Google Scholar, além de documentos de ministérios, secretarias, órgãos de avaliação e organismos internacionais. As buscas identificaram 40 documentos potencialmente relevantes. Após a leitura e a aplicação dos critérios de seleção, 32 foram incluídos como núcleo inicial da revisão: 17 sobre a qualidade da oferta, 7 sobre as aprendizagens ou o desenvolvimento das crianças e 8 que integravam os dois eixos ou examinavam sistemas de avaliação. Em seguida, o rastreamento das referências citadas nesses documentos e a consulta a fontes institucionais permitiram incorporar 16 referências complementares, incluindo estudos empíricos, revisões, documentos normativos e descrições originais de instrumentos ou sistemas. Essas fontes foram acrescentadas quando necessárias para esclarecer o desenho, o funcionamento, os usos ou os limites das iniciativas analisadas. Ao todo, a síntese mobilizou 48 referências.

Priorizaram-se publicações de 2016 a 2026, sem excluir referências anteriores que constituem marcos conceituais, descrições originais de instrumentos ou experiências ainda vigentes. Foram excluídas avaliações clínicas ou diagnósticas individuais, estudos centrados em transtornos ou condições de saúde e avaliações realizadas somente para o acompanhamento cotidiano de uma turma, sem relação com iniciativas de rede, sistema ou política pública.

Por se tratar de uma revisão exploratória e não exaustiva, os resultados descrevem o corpus analisado e não todo o universo de publicações. A maioria das fontes permite comparar desenhos, instrumentos e usos, mas não demonstrar que um sistema específico produz, por si só, melhoria da qualidade ou do desenvolvimento infantil. **O objetivo principal desta sistematização foi identificar o que as avaliações utilizadas buscam aferir, quais instrumentos e estratégias têm sido utilizados, abrangência e**

periodicidade, assim como formas de devolutiva e responsabilização. Não faz parte do escopo, portanto, classificar ou julgar as avaliações ou sistemas avaliativos identificados e nem aprofundar em cada um dos instrumentos.

5.2 Avaliação da qualidade da oferta: experiências brasileiras e internacionais

Os resultados deste levantamento estão apresentados em dois quadros-síntese. O quadro 4 sintetiza as experiências nacionais e internacionais de avaliação da qualidade da oferta na Educação Infantil, destacando seus objetivos, instrumentos e dimensões avaliadas, abrangência, periodicidade e formas de devolutiva e utilização dos resultados.

Quadro 4. Avaliação da qualidade da oferta: síntese das experiências

PAÍS/ENTIDADE	SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS
Brasil⁵	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil • Objetivo: promover autoavaliação institucional participativa, produzindo diagnóstico coletivo e plano de ação para a melhoria da oferta. • Instrumentos e dimensões avaliadas: autoavaliação pela comunidade. Contempla planejamento, experiências e linguagens, interações, saúde, espaços e materiais, formação e relações com famílias e rede de proteção. • Abrangência: instituição e sua comunidade; pode ser adotada por redes e instituições conforme seus próprios ciclos. • Periodicidade: definida pelas redes e instituições, geralmente articulada a ciclos de autoavaliação, elaboração de planos de ação e acompanhamento das melhorias. • Devolutiva e utilização dos resultados: os resultados são discutidos coletivamente e transformados em prioridades e planos de ação. Eles podem orientar formação, reorganização de ambientes e revisão das práticas. Fontes: BRASIL, 2009, 2026; SÃO PAULO, 2016.

⁵ Para além dessas experiências nacionais, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da FEA-RP/USP (Lepes) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal adaptaram o módulo MELE (Measuring Early Learning Environment, no original em inglês, ou Avaliando Ambientes de Educação Infantil, em tradução livre) para o contexto brasileiro, criando a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI), que avalia a qualidade da Educação Infantil em seis dimensões: (1) currículo, interações e práticas pedagógicas; (2) equipe e gestão; (3) infraestrutura; (4) segurança; (5) alimentação; e (6) diversidade funcional. Para saber mais, acesse: <https://www.observatorioei.org.br/materiaisdocumentos/instrumento>

Brasil	<u>Saeb - Educação Infantil</u> • Objetivo: produzir informações padronizadas em escala nacional sobre as condições da oferta e identificar diferenças entre redes e contextos. • Instrumentos e dimensões avaliadas: questionários contextuais respondidos por secretários municipais, diretores e professores; abrangem funcionamento das redes, perfil e condições de trabalho, infraestrutura e recursos, gestão, organização das turmas e práticas pedagógicas declaradas. • Abrangência: avaliação nacional amostral; permite estimativas para o país, regiões e grupos de redes, mas não diagnósticos confiáveis para cada unidade ou turma. • Periodicidade: integra uma avaliação nacional bianual; iniciou como estudo-piloto amostral em 2019 e foi implementada em 2021. • Devolutiva e utilização dos resultados: resultados divulgados principalmente de forma agregada, úteis para comparar grupos, territórios e sistemas e orientar políticas, sem finalidade de classificar individualmente as instituições. Fontes: BRASIL, 2019; BHERING, 2024.
Austrália	<u>National Quality Standard (NQS)</u> • Objetivo: avaliar a qualidade dos serviços de Educação Infantil segundo padrões nacionais. • Instrumentos e dimensões avaliadas: avaliação dos serviços de acordo com as sete áreas do National Quality Standard, a partir de visitação nas unidades. • Abrangência: serviços submetidos ao sistema nacional de avaliação e classificação. • Periodicidade: visitas periódicas, com possibilidade de novas avaliações antecipadas diante de descumprimento de normas, resultados insatisfatórios ou maior risco institucional. • Devolutiva e utilização dos resultados: classificações públicas; os resultados podem gerar correções e acompanhamento adicional. Por terem consequências regulatórias, exigem critérios transparentes e consistência entre avaliadores. Fontes: ACECQA, 2026.

Chile	<u>Sistema de Garantia da Qualidade</u> • Objetivo: distribuir de forma articulada funções de melhoria, avaliação, orientação e fiscalização. • Instrumentos e dimensões avaliadas: combina padrões nacionais, autoavaliação institucional, planos de melhoria, visitas externas de avaliação e orientação e fiscalização do cumprimento das normas. • Abrangência: sistema nacional com responsabilidades distribuídas entre diferentes instrumentos e órgãos públicos. • Periodicidade: a frequência específica dos diferentes componentes não é especificada. • Devolutiva e utilização dos resultados: autoavaliação e visitas externas alimentam planos de melhoria, orientação e fiscalização, com usos distintos atribuídos aos diferentes componentes do sistema. Fontes: CHILE, 2020.
China	<u>Diretrizes nacionais de avaliação</u> • Objetivo: articular melhoria, avaliação e controle, com foco na qualidade dos processos de cuidado e educação. • Instrumentos e dimensões avaliadas: combina autoavaliação e avaliação externa; concentra-se nos processos de cuidado e educação e proíbe testes diretos das crianças para julgar a qualidade das instituições. • Abrangência: instituições no âmbito das diretrizes nacionais; a síntese não detalha a cobertura operacional. • Periodicidade: autoavaliação contínua; a frequência das avaliações externas não é especificada. • Devolutiva e utilização dos resultados: os resultados se inserem em processos de melhoria e avaliação institucional, preservando a distinção entre qualidade da oferta e testes das crianças. Fontes: CHINA, 2022.
Estados Unidos	<u>Quality Rating and Improvement Systems (QRIS)</u> • Objetivo: avaliar, melhorar e comunicar a qualidade dos serviços de cuidado e Educação Infantil, por meio de sistemas estaduais de classificação e melhoria da qualidade. • Instrumentos e dimensões avaliadas: os indicadores podem incluir medidas observacionais, como CLASS⁶ e as escalas da família Environment Rating Scales (ERS), além de critérios de formação profissional, razão adulto-criança, currículo, gestão, saúde, segurança e envolvimento familiar. A composição varia entre os estados. • Abrangência: sistemas estaduais; não constituem uma política nacional única. Padrões, níveis de classificação, instrumentos, incentivos e regras de participação variam conforme o estado. • Periodicidade: não há uma periodicidade comum, os ciclos e regras de avaliação dependem do desenho adotado por cada estado.

⁶ O Classroom Assessment Scoring System (CLASS) é um instrumento que se concentra nas interações entre adultos e crianças, examinando apoio emocional, organização da turma e apoio pedagógico.

	● Devolutiva e utilização dos resultados: organizam níveis de qualidade, geralmente acima dos requisitos mínimos de licenciamento, e progressões entre esses níveis. Conforme o estado, os resultados podem apoiar a melhoria dos serviços, a comunicação da qualidade e a oferta de incentivos. Fontes: ADMINISTRATION FOR CHILDREN AND FAMILIES (ACF), 2018.
Estados Unidos	Head Start ● Objetivo: monitorar qualidade, gestão e conformidade dos programas e orientar correções quando necessárias. ● Instrumentos e dimensões avaliadas: combina análise da gestão e da conformidade, revisão de documentos e observação das interações educativo-pedagógicas, com visitas, por meio do CLASS. ● Abrangência: programas Head Start submetidos ao sistema nacional de monitoramento. ● Periodicidade: monitoramento realizado pelo menos uma vez a cada três anos, com possibilidade de novas visitas ou acompanhamento adicional diante de problemas identificados. ● Devolutiva e utilização dos resultados: pode determinar planos corretivos, novas visitas e medidas de supervisão. Fontes: OFFICE OF HEAD START, 2026.
Finlândia	Valssi ● Objetivo: apoiar a gestão nacional da qualidade, permitindo que municípios, provedores e instituições identifiquem necessidades e acompanhem ações de melhoria. ● Instrumentos e dimensões avaliadas: sistema digital que disponibiliza instrumentos de avaliação próprios, organiza a coleta de dados e gera relatórios. ● Abrangência: articula autoavaliações de provedores e instituições com avaliações nacionais concentradas em temas específicos. ● Periodicidade: autoavaliações contínuas; avaliações nacionais organizadas em ciclos temáticos. ● Devolutiva e utilização dos resultados: relatórios estruturados apoiam a interpretação por lideranças, instituições e provedores e o acompanhamento das ações de melhoria. Fontes: VLASOV et al., 2019.

Inglaterra	<u>Inspeção da Ofsted</u> • Objetivo: examinar o cumprimento das exigências e a qualidade do atendimento. • Instrumentos e dimensões avaliadas: inspeção externa das instituições; enfatiza qualidade do atendimento e conformidade com exigências nacionais. • Abrangência: instituições submetidas ao sistema de inspeção. • Periodicidade: visitas periódicas, com possibilidade de antecipação em situações de resultado insatisfatório ou maior risco. • Devolutiva e utilização dos resultados: julgamentos e relatórios de inspeção são públicos e podem orientar correções e acompanhamento; usos de alta consequência requerem transparência, validade e mecanismos de revisão. Fontes: OFSTED, 2025.
Nova Zelândia	<u>Te Ara Poutama</u> • Objetivo: orientar a avaliação e a melhoria dos serviços de Educação Infantil, com atenção à equidade, à participação das famílias e à adequação cultural das práticas. • Instrumentos e dimensões avaliadas: indicadores utilizados tanto na avaliação interna dos serviços quanto nas avaliações externas do Education Review Office. • Abrangência: serviços de atendimento a crianças de 0 a 6 anos; combina avaliação interna e externa. • Periodicidade: a frequência específica não é detalhada, os indicadores orientam processos internos e avaliações externas. • Devolutiva e utilização dos resultados: relatórios e processos de interpretação apoiam lideranças e instituições na identificação de prioridades e na melhoria da qualidade. Fontes: EDUCATION REVIEW OFFICE, 2021; VLASOV et al., 2019.
Países Baixos	<u>Inspeção municipal orientada por risco</u> • Objetivo: verificar o cumprimento das exigências legais e supervisionar a qualidade dos serviços. • Instrumentos e dimensões avaliadas: inspeções conduzidas por órgãos municipais de saúde, com supervisão orientada por riscos. • Abrangência: instituições de Educação Infantil registradas. • Periodicidade: visitas periódicas, podendo ser intensificadas conforme o nível de risco ou descumprimento identificado. • Devolutiva e utilização dos resultados: registro do cumprimento das exigências legais e possibilidade de medidas corretivas e acompanhamento adicional. Fontes: GGD GHOR NEDERLAND, 2023.

Internacional / OCDE

TALIS Starting Strong

- **Objetivo:** identificar padrões sistêmicos e relações entre as condições de trabalho dos profissionais e a qualidade das oportunidades proporcionadas às crianças, sem inspecionar ou classificar instituições.
- **Instrumentos e dimensões avaliadas:** questionários dirigidos a profissionais e dirigentes sobre formação inicial e continuada, práticas com crianças e famílias, liderança, recursos, condições de trabalho, bem-estar, satisfação e permanência na profissão.
- **Abrangência:** amostras representativas de profissionais e dirigentes nos países participantes.
- **Periodicidade:** realizado em ciclos internacionais.
- **Devolutiva e utilização dos resultados:** resultados agregados permitem comparações entre países e grupos de trabalhadores e apoiam análises sistêmicas e políticas voltadas às condições de trabalho e à qualidade da oferta.

Fontes: OECD, 2025.

5.3 Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças: experiências internacionais

O quadro 5 sintetiza experiências de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças identificadas na revisão, destacando seus objetivos, instrumentos e dimensões avaliadas, abrangência, periodicidade e formas de devolutiva e utilização dos resultados. As iniciativas apresentam desenhos distintos, que incluem avaliações diretas, relatos de professores ou cuidadores e estratégias baseadas em observação e documentação pedagógica, refletindo diferentes finalidades e níveis de uso das informações produzidas.

O Brasil não está incluído no quadro porque, entre as experiências sistematizadas nesta revisão, não foi identificada uma iniciativa nacional voltada à produção de informações agregadas sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças⁷.

⁷ Apesar de não existir uma iniciativa nacional sistêmica, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da FEA-RP/USP (Lepes) desenvolveu um Instrumento de Avaliação das Aprendizagens na Primeira Infância (Inapi), cuja proposta é avaliar as aprendizagens das crianças em 4 grandes dimensões: (1) Expressão e Comunicação, (2) Autoconhecimento, Autocuidado e Autonomia, (3) Imaginação, Investigação, Transformação e Criação e (4) Empatia, Autorregulação, Cooperação e Envolvimento. O instrumento, em geral, é aplicado diretamente com a criança por um mediador externo, que propõe jogos e brincadeiras do cotidiano da Educação Infantil. Para saber mais, acesse: <https://www.observatorioei.org.br/materiaisedocumentos/instrumento>

Quadro 5. Avaliação do desenvolvimento das crianças: síntese das experiências

PAÍS/ENTIDADE	SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS
África do Sul	<u>Thrive by Five</u> • Objetivo: estimar o desenvolvimento da população infantil e produzir um diagnóstico nacional sobre padrões e desigualdades • Instrumentos e dimensões avaliadas: avaliação direta padronizada aplicada a crianças em amostras nacionais, as dimensões avaliadas incluem Desenvolvimento motor, Cognição e funções executivas, Linguagem e alfabetização emergente, Numeracia emergente, Funcionamento social e emocional, Crescimento físico (peso e altura). • Abrangência: levantamentos nacionais com amostras destinadas a representar a população infantil sul-africana • Periodicidade: a cada três anos. • Devolutiva e utilização dos resultados: resultados agregados permitem acompanhar padrões populacionais e desigualdades, e não avaliar individualmente instituições ou crianças. Fontes: GIESE et al., 2025.
Austrália	<u>Australian Early Development Census (AEDC)</u> • Objetivo: produzir informações agregadas sobre o desenvolvimento das crianças no início da escolarização e permitir análises por comunidades e áreas geográficas • Instrumentos e dimensões avaliadas: questionários preenchidos por professores a partir de comportamentos e capacidades observados ao longo do tempo. As dimensões avaliadas incluem Saúde Física e Bem-estar, Competência Social, Maturidade Emocional, Habilidades de Linguagem e Cognição (alfabetização básica, memória e conceitos, noções de matemática), Habilidades de Comunicação e Conhecimento Geral. • Abrangência: ampla cobertura de crianças no início da escolarização, com divulgação de resultados por comunidades e áreas geográficas. • Periodicidade: realizado a cada três anos. • Devolutiva e utilização dos resultados: resultados agregados apoiam diagnósticos territoriais e o planejamento, sem constituir avaliação individual de cada instituição ou criança. Fontes: AUSTRÁLIA, 2025.

Chile	<u>Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) Educación Parvularia</u> ● Objetivo: apoiar a avaliação formativa e o planejamento pedagógico das equipes de Educação Infantil. ● Instrumentos e dimensões avaliadas: observação, rubricas e documentação pedagógica, organizando registros e produções das crianças; não utiliza aplicação direta padronizada para produzir estimativas nacionais; dimensões avaliadas incluem Reconhecimento e Expressão de Sentimentos, Autorregulação e Enfrentamento de Desafios, Cuidado e Autonomia Corporal, Participação e Trabalho Colaborativo, Resolução de Conflitos e Negociação, Respeito a Regras e Normas de Convivência. ● Abrangência: utilizado pelas equipes com grupos de crianças; não tem a finalidade de produzir estimativas nacionais ou comparar instituições. ● Periodicidade: pode ser utilizado em diferentes momentos do ano letivo. ● Devolutiva e utilização dos resultados: os resultados orientam decisões das equipes e o planejamento pedagógico, com finalidade interna e formativa Fontes: AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2026.
Internacional / UNICEF	<u>Early Childhood Development Index 2030 (ECDI2030)</u> ● Objetivo: produzir indicadores populacionais de desenvolvimento infantil por meio de pesquisas domiciliares. ● Instrumentos e dimensões avaliadas: perguntas respondidas por cuidadores sobre comportamentos e capacidades das crianças observados ao longo do tempo; as dimensões avaliadas incluem Motricidade Fina, Motricidade Grossa, Autonomia e Cuidados Básicos, Condição Geral de Saúde, Linguagem e Comunicação, Pré-alfabetização e Letramento, Raciocínio Lógico e Noções de Matemática, Função Executiva e Atenção, Competências Sociais, Regulação Emocional, Internalização e Externalização de Comportamentos, Relações de Apego e Empatia. ● Abrangência: incorporado a pesquisas domiciliares nacionais, permitindo resultados para populações, grupos e territórios conforme o desenho da pesquisa. ● Periodicidade: segue a periodicidade das pesquisas nacionais em que é incluído. ● Devolutiva e utilização dos resultados: resultados agregados apoiam o monitoramento populacional e a identificação de desigualdades; não têm finalidade de diagnóstico individual ou responsabilização de unidades. Fontes: UNICEF, 2023.

Internacional / OCDE	<u>International Early Learning and Child Well-being Study (IELS)⁸</u> • Objetivo: produzir informações comparáveis sobre aprendizagens e desenvolvimento de crianças de cinco anos, reunindo dados diretos e informações de professores e famílias • Instrumentos e dimensões avaliadas: avaliação direta com tarefas padronizadas, conduzidas individualmente por aplicadores treinados, complementada por informações de professores e famílias; a partir de um processo lúdico, a pesquisa olha para três áreas de desenvolvimento: aprendizagens fundamentais (literacia e numeracia emergentes), funções executivas (memória de trabalho, flexibilidade mental e controle inibitório) e habilidades socioemocionais (empatia – identificação e atribuição de emoções –, confiança, comportamento pró-social e comportamento não disruptivo) • Abrangência: amostras de crianças nos países participantes • Periodicidade: não há frequência fixa; foi realizado em 2018 e em 2025. • Devolutiva e utilização dos resultados: resultados agregados permitem examinar padrões e diferenças entre grupos e sistemas; não devem ser utilizados para diagnóstico individual, seleção ou responsabilização de professores e instituições. Fontes: OECD, 2026.
Internacional / Banco Mundial	<u>MELQO-MODEL</u> • Objetivo: produzir indicadores agregados sobre aprendizagens e desenvolvimento para apoiar diagnósticos de programas ou sistemas, • Instrumentos e dimensões avaliadas: avaliação direta com tarefas padronizadas aplicadas individualmente por avaliadores treinados; dimensões avaliadas incluem Linguagem e alfabetização emergente, Raciocínio matemático inicial, Funções executivas e autorregulação, Desenvolvimento socioemocional, e Habilidades motoras. • Abrangência: frequentemente utilizado em amostras representativas ou em programas específicos, com resultados destinados ao nível agregado. • Periodicidade: não há periodicidade única indicada e depende do desenho da aplicação. • Devolutiva e utilização dos resultados: apoia diagnósticos populacionais e a identificação de padrões e desigualdades, sem produzir diagnóstico individual de cada criança. Fontes: WORLD BANK, 2016a; ANDERSON; SAYRE, 2016.

⁸ Em 2025, o IELS foi aplicado em três estados brasileiros. Para conhecer seus resultados, acesse aqui: <https://fundacaomariacecilia.org.br/biblioteca/iels-resultados-brasil-aprendizagem-bem-estar-e-desigualdades-na-pri-meira-infancia/>

5.4 Princípios comuns, desafios e tendências

Para além das particularidades de cada experiência, a revisão de literatura permite identificar alguns **princípios comuns para o desenho de sistemas de avaliação da Educação Infantil**. O quadro 6 reúne essas evidências de forma transversal, considerando escolha dos instrumentos, a abrangência e a periodicidade das avaliações, o uso e a devolutiva dos resultados.

Quadro 6. Síntese transversal das experiências de avaliação da Educação Infantil analisadas

EIXO	SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS
Instrumentos e dimensões avaliadas	A escolha do instrumento deve partir da pergunta e da finalidade da avaliação. Observações estruturadas captam ambientes, rotinas, currículo e interações; questionários e dados administrativos descrevem matrícula, infraestrutura, formação, vínculos, recursos, gestão, tamanho dos grupos e razão adulto-criança; autoavaliações participativas incorporam a interpretação da comunidade. Em conjunto, as avaliações da oferta costumam abranger condições estruturais; organização e gestão; currículo e experiências; interações e clima emocional; e relações com profissionais, famílias, comunidade e território. Fontes: DENNY et al., 2012; KELTY; WAKABAYASHI, 2022; BRASIL, 2009, 2019; SLOT, 2018; OECD, 2015.
Abrangência e unidade de análise	A unidade de análise precisa corresponder ao nível da decisão. Autoavaliações produzem diagnósticos institucionais; avaliações externas de contexto podem gerar resultados por sala, unidade ou rede; questionários e bases administrativas descrevem sistemas; e levantamentos amostrais estimam padrões para populações ou territórios. Resultados amostrais não devem ser usados como diagnóstico de cada instituição. Fontes: BRASIL, 2009, 2019, 2026; OECD, 2025; WORLD BANK, 2016a, 2016b.
Periodicidade	A frequência deve considerar custo, carga de trabalho e tempo necessário para implementar mudanças. Avaliações muito frequentes podem sobrecarregar redes e unidades; intervalos muito longos dificultam acompanhar a evolução das condições. Visitas regulatórias podem ser antecipadas em situações de maior risco, enquanto procedimentos mais intensivos, como observação direta, tendem a ser realizados em amostras ou programas específicos. Fontes: OECD, 2015; WORLD BANK, 2016a, 2016b; ACECQA, 2026; OFSTED, 2025.

Devolutiva e utilização dos resultados	A literatura distingue quatro usos principais: (1) diagnóstico e planejamento; (2) melhoria institucional; (3) regulação; e (4) aprendizagem de políticas. A devolutiva deve corresponder ao uso previsto e transformar resultados em prioridades, responsáveis e ações viáveis. Uma mesma medida não deve ser convertida para usos de alta consequência sem evidências que sustentem essa finalidade. Fontes: OECD, 2015; EUROPEAN COMMISSION, 2024; BRASIL, 2009; TOUT et al., 2010.
--	---

Também foi possível identificar desafios para a implementação das avaliações no âmbito da Educação Infantil:

- **Fragmentação:** diferentes órgãos podem solicitar dados semelhantes, adotar conceitos distintos de qualidade e produzir resultados que não se integram em um diagnóstico comum da rede (OECD, 2015; CHILE, 2020).
- **Validade e confiabilidade:** a interpretação dos resultados depende do alinhamento entre instrumento e finalidade, da representatividade da amostra, da formação dos aplicadores e da padronização da coleta (WORLD BANK, 2016a, 2016b; WEILAND; GUERRERO ROSADA, 2022).
- **Custo e carga operacional:** observações, inspeções e avaliações diretas exigem profissionais treinados, supervisão e tempo de aplicação; questionários longos ou frequentes podem reduzir a adesão e a qualidade das respostas (WORLD BANK, 2016a, 2016b; OECD, 2026).
- **Equidade:** traduções inadequadas, critérios pouco sensíveis à diversidade e amostras insuficientes podem excluir determinados grupos ou interpretar diferenças culturais, linguísticas e sociais como déficits das crianças e famílias (UNICEF, 2023; GIESE et al., 2025; EDUCATION REVIEW OFFICE, 2021).
- **Usos de alta consequência:** rankings, sanções ou decisões de financiamento baseados em poucas medidas podem estigmatizar instituições, incentivar seleção de crianças e induzir práticas voltadas apenas para melhorar os indicadores (ACECQA, 2026; OFSTED, 2025; OFFICE OF HEAD START, 2026).
- **Interpretação causal:** associações entre condições de oferta e resultados das crianças não permitem atribuir as diferenças exclusivamente à instituição, pois o desenvolvimento também é influenciado por características familiares, sociais e territoriais (SLOT, 2018; WEILAND; GUERRERO ROSADA, 2022).
- **Privacidade e ética:** dados sobre crianças exigem consentimento, proteção contra identificação, definição de prazos de armazenamento e proibição explícita de usos classificatórios ou discriminatórios (UNICEF, 2023; OECD, 2026).
- **Capacidade de resposta:** apontar problemas sem prever apoio técnico, recursos e responsabilidades pode transferir a responsabilização para unidades que não têm

autonomia para resolver dificuldades de infraestrutura, pessoal ou financiamento (BRASIL, 2009; OECD, 2015).

- **Transferibilidade cultural e etária:** instrumentos internacionais e medidas construídas para a pré-escola precisam ser adaptados e validados antes de serem utilizados no Brasil ou aplicados a bebês e crianças bem pequenas (LIMA; BHERING, 2006; KELTY; WAKABAYASHI, 2022; WEILAND; GUERRERO ROSADA, 2022).

Observam-se, ainda, quatro tendências (SILVA et al., 2023; VLASOV et al., 2019; EDUCATION REVIEW OFFICE, 2021; WEILAND; GUERRERO ROSADA, 2022):

- **Formação de sistemas mistos**, que combinam autoavaliação, bases administrativas, questionários, observação externa e, quando pertinente, medidas populacionais das crianças.
- **Uso de plataformas digitais** para organizar instrumentos, relatórios, planos de ação e acompanhamento.
- **Incorporação de critérios mais explícitos de equidade**, diversidade cultural, participação das famílias e escuta das crianças.
- **Busca por resultados mais acionáveis**, que indiquem necessidades de formação, apoio técnico e investimento, em vez de apenas gerar pontuações ou classificações.

Em síntese, as experiências analisadas mostram que não existe um único modelo de avaliação adequado a todas as finalidades e contextos da Educação Infantil. A avaliação deve gerar informações úteis para o planejamento, a melhoria das práticas e o aprimoramento das políticas públicas, com devolutivas adequadas a cada público.

6. Mapeamento de práticas de avaliação em seis redes municipais

Entre julho e agosto de 2026, foram realizadas entrevistas com gestores de seis redes municipais de educação: Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Natal, Porto Alegre e São Paulo. A seleção das redes foi realizada a partir de um levantamento prévio junto a um grupo de gestores municipais de Educação, com o objetivo de identificar redes que já desenvolviam iniciativas de avaliação na Educação Infantil. Foram selecionadas para as entrevistas aquelas que relataram realizar tanto avaliações da qualidade da oferta quanto avaliações do desenvolvimento das crianças.

O objetivo das entrevistas foi identificar diferentes formas de produzir e utilizar informações geradas a partir de avaliações utilizadas na Educação Infantil. As iniciativas incluem autoavaliação institucional, monitoramento realizado pelas secretarias, observação externa da qualidade da oferta, acompanhamento pedagógico das crianças e, em alguns casos, medidas mais padronizadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste capítulo, o interesse recai especialmente sobre a dimensão sistêmica dessas práticas: sua capacidade de produzir informações que ultrapassem casos individuais e apoiem o diagnóstico, o planejamento, a formação, a distribuição de recursos e o acompanhamento da Educação Infantil no conjunto da rede municipal. **Trata-se de um mapeamento exploratório das seis capitais, sem pretensão de representatividade ou comparação de desempenho entre os municípios.**

6.1 Diferentes estágios de construção das práticas de avaliação

As seis redes municipais entrevistadas já incorporaram a avaliação à agenda da Educação Infantil, **mas apresentam graus distintos de institucionalização**. São Paulo e Curitiba possuem processos regulares de autoavaliação institucional. Em São Paulo, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana são aplicados anualmente em todas as unidades diretas e parceiras, com participação da comunidade educacional. O processo envolve autoavaliação, elaboração de plano de ação e organização das demandas identificadas. A rede utiliza ainda outras fontes, como avaliação descritiva das unidades e formulário mensal aplicado a uma amostra de famílias sobre atendimento e infraestrutura.

Curitiba também realiza anualmente uma avaliação institucional baseada nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade (PIQ), em data comum no calendário da rede e envolvendo unidades próprias e conveniadas. A comunidade escolar participa do processo, inclusive as famílias, que podem responder remotamente por meio de aplicativo. Os resultados subsidiam o planejamento das unidades e a elaboração de planos de ação no nível da Secretaria.

Porto Alegre conta com uma iniciativa de avaliação externa. A Educação Infantil integra o Sistema de Avaliação Municipal da Educação Básica de Porto Alegre (SAMEB-POA) e a rede utiliza a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI) para monitorar a qualidade da oferta. A iniciativa começou nas escolas próprias e foi ampliada para instituições parceiras e parte das escolas privadas que ofertam vagas adquiridas pelo município. A Secretaria também constituiu um grupo de trabalho para discutir os processos avaliativos e atualmente considera a possibilidade de incorporar ações de autoavaliação nas unidades.

Em Boa Vista, o acompanhamento ocorre por meio de uma sistemática denominada pela rede como “diagnóstico”. A Secretaria realiza quatro ciclos anuais de monitoramento da gestão das unidades com base no documento oficial dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE) e, paralelamente, observações amostrais das práticas pedagógicas. Quando são identificadas maiores dificuldades, o acompanhamento pode ocorrer com frequência superior à prevista no ciclo regular.

Natal possui acompanhamento periódico das unidades pelas equipes da Secretaria, mas ainda não há uma avaliação padronizada da qualidade da oferta. As visitas realizadas por assessores reúnem principalmente informações sobre infraestrutura e equipe, e a rede pretende sistematizar esse processo para produzir dados que permitam comparação entre unidades e regiões, assim como para que sejam integrados aos processos de acompanhamento e melhoria proporcionados às unidades educativas.

Atualmente, as iniciativas de avaliação da Educação Infantil realizadas pela rede de Florianópolis estão passando por um processo de reformulação. Após uma avaliação externa realizada em 2015, a rede desenvolveu uma avaliação de contexto própria que foi implementada em 2022, mas decidiu interrompê-la para revisão. Entre os problemas identificados estavam a amplitude do instrumento e a

ausência de uma sistemática clara de devolutiva e acompanhamento posterior. Neste momento, a Secretaria está trabalhando em uma nova proposta de avaliação da Educação Infantil composta por autoavaliação institucional, avaliação externa diagnóstica da oferta e avaliação das crianças.

As diferenças entre as capitais não se resumem, portanto, à existência ou não de avaliações. Elas envolvem o grau de consolidação dos processos, os métodos utilizados e a articulação entre avaliação, planejamento e acompanhamento da rede.

6.2 Como as redes avaliam a qualidade da oferta?

As seis redes analisadas adotam diferentes estratégias para avaliar e acompanhar a qualidade da oferta na Educação Infantil. As práticas incluem **autoavaliação institucional, observação externa e acompanhamento realizado pelas equipes técnicas das secretarias**, em diferentes estágios de consolidação. O quadro 7 sintetiza os principais elementos desses processos.

Quadro 7. Práticas de avaliação da qualidade da oferta

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
Boa Vista	Monitoramento da gestão com base no INDIQUE⁹ e observação amostral das práticas pedagógicas. Existe uma ficha de avaliação a ser utilizada.	- Gestão das unidades e condições acompanhadas a partir dos indicadores nacionais. - Práticas pedagógicas observadas em salas de aula selecionadas, com registro estruturado.	- Equipes da Secretaria e assessores pedagógicos. - Não há relato de formação específica dos responsáveis.	- Quatro ciclos anuais de monitoramento, sendo 1 por bimestre. - Pode haver acompanhamento mais frequente quando são identificadas maiores dificuldades em alguma escola.	- Monitoramento da gestão em todas as unidades. - Observação das práticas em amostra de salas de aula.	Observações são consolidadas e discutidas com gestores das unidades, buscando orientar ajustes na gestão e nas práticas.

⁹ Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Versão de 2009:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/indic_qualit_educ_infantil.pdf

Versão atualizada 2026:

https://www.unicef.org/brazil/media/38801/file/Indicadores%20da%20Qualidade%20na%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Infantil_Atualizados_11.06.pdf.pdf

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
Curitiba	Parâmetros e Indicadores de Qualidade (PIQ): Autoavaliação institucional em data comum no calendário da rede.	Qualidade institucional analisada com base nos referenciais nacionais de qualidade da Educação Infantil (ainda em processo de atualização para as normativas mais recentes)	- Gestores e profissionais das unidades são os responsáveis pela aplicação. - É realizada uma escuta com toda a comunidade escolar. Famílias também podem participar remotamente por aplicativo. - A preparação dos aplicadores é discutida nos momentos de formação continuada.	Anual, em data comum definida no calendário da rede.	Unidades próprias e conveniadas.	- Gestores recebem resultados organizados em um caderno de indicadores e descritores. - Resultados subsidiam planejamento institucional, formação continuada e planos de ação das unidades e da Secretaria.

Florianópolis	• Processo em reformulação. • Após avaliação externa em 2015, a rede implementou avaliação de contexto própria em 2022, posteriormente interrompida para revisão. • A nova proposta prevê autoavaliação institucional e avaliação externa diagnóstica da oferta.	• A proposta pretende aproximar as dimensões da autoavaliação e da avaliação externa para permitir confronto e complementaridade.	• Responsáveis pela aplicação do novo desenho ainda estão em definição. • Há parceria externa no desenvolvimento dos instrumentos e métricas.	• Periodicidade do novo processo ainda em definição.	• A inclusão de unidades conveniadas na futura avaliação da oferta ainda está em definição.	• A experiência anterior foi interrompida, entre outros motivos, pela ausência de sistemática clara de devolutiva e acompanhamento. • O redesenho parte da definição prévia de como os resultados serão analisados, devolvidos e utilizados.
----------------------	--	---	--	--	---	---

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
Natal	• Não há, no momento, avaliação padronizada da qualidade da oferta. • O acompanhamento ocorre por visitas de assessores, conversas com gestores e professores e levantamento de informações sobre infraestrutura e equipe.	• Infraestrutura e equipe/pessoal são os aspectos explicitamente mencionados.	• Assessores e equipes da Secretaria realizam o acompanhamento. • Não há relato de formação específica dos responsáveis, pois o processo ainda não é uma avaliação padronizada.	• Visitas de assessores aproximadamente a cada quinze dias, embora não componham avaliação formal padronizada.	• Acompanhamento das unidades da rede direta pela Secretaria;	• A rede busca sistematizar as informações para comparar unidades e regiões e encaminhar necessidades aos setores responsáveis. • Ainda há desafio de transformar as informações produzidas em insumos regulares de gestão.

Porto Alegre	• Avaliação externa de observação integrada ao Sistema de Avaliação Municipal da Educação Básica de Porto Alegre (SAMEB-POA). • Utilizam a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI).	• Qualidade da oferta observada nas unidades. • As dimensões avaliadas pela EAPI são: Currículo e práticas pedagógicas, Equipe e gestão, Infraestrutura, Segurança, Alimentação, Diversidade funcional.	• Avaliadores externos selecionados e formados pelo LEPES/USP. • A Secretaria busca ampliar o domínio do processo por sua equipe interna.	• Anual.	• Iniciada nas escolas próprias e ampliada para instituições parceiras e parte das escolas privadas com vagas adquiridas pelo município. • A EAPI não contempla berçários.	• Boletins, reuniões de interpretação e retorno do observador apoiam planos de ação. • Achados já subsidiaram decisões sistêmicas, como a reorganização do AEE na Educação Infantil.
São Paulo	• Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – autoavaliação institucional participativa. Avaliação é feita via link disponibilizado pela SME. • A rede também utiliza avaliação descritiva das unidades e formulário mensal aplicado à amostra de famílias.	• Nove dimensões, incluindo aspectos estruturais e pedagógicos. • Interações, brincadeiras, relações étnico-raciais e AEE.	• Equipes gestoras, com participação da comunidade educacional. • DREs atuam em formação, orientação, acompanhamento e devolutiva.	• Anual para os Indicadores Paulistanos. • Formulário com famílias: mensal e amostral.	• Todas as unidades diretas e parceiras participam da autoavaliação.	• Diagnóstico convertido em plano de ação e fluxos de demandas. • Resultados orientam formações, visitas, acompanhamento e decisões de planejamento.

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações coletadas nas entrevistas.

6.3 Como as redes avaliam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?

Todas as redes entrevistadas realizam alguma forma de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, mas os desenhos variam quanto à **finalidade, ao grau de padronização e à possibilidade de produzir informações em escala de rede**. Em algumas capitais, predominam registros pedagógicos voltados ao acompanhamento cotidiano e ao diálogo com as famílias; em outras, esses registros são complementados por medidas mais estruturadas ou padronizadas, destinadas também a subsidiar a gestão municipal. O quadro 8 apresenta essas diferentes configurações.

Quadro 8. Práticas de avaliação do desenvolvimento das crianças

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
------	-----------------------	---------------------	-----------------------------	---------------	-------------	--

Boa Vista	• Diagnóstico padronizado desenvolvido pela Secretaria para crianças do Pré-II. Aplicação individual para cada estudante e registros são feitos em uma planilha padronizada. • Para a Creche e Pré-I: utilizam diário de bordo e relatório.	• Oralidade e escrita. • Interações e autonomia. • Leitura e letramento. • Consciência fonológica e escrita espontânea.	• Os próprios professores das turmas.	• Três aplicações anuais: entrada, percurso e saída.	• Todas as crianças do Pré-II da rede direta (escolas conveniadas não participam).	• Resultados analisados pelo núcleo de letramento e alfabetização da Secretaria. • Discussão com macroáreas e devolutiva às escolas pelos assessores. • Apoia o acompanhamento da trajetória das crianças e a identificação de aspectos a rever na gestão.
Curitiba	• Pareceres descritivos de acompanhamento pedagógico. • Há padrão mínimo comum, com liberdade para os professores descreverem os percursos das crianças.	• Oralidade. • Autonomia. • Participação nas propostas pedagógicas.	• Professores responsáveis pelos registros descritivos.	• Semestral.	• Ocorre do berçário à pré-escola nas unidades da rede direta.	• Função pedagógica de acompanhamento dos percursos. • Registros armazenados no sistema e compartilhados com as famílias.

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
Florianópolis	• Medida de rede em implantação para a pré-escola, baseada na observação do professor. • Não há aplicação direta de tarefas às crianças.	• Não houve detalhamento sobre as dimensões do instrumento em desenvolvimento.	• Professores, por meio de observação. • Há parceria externa no desenvolvimento de instrumentos e métricas.	• Prevista pelo menos uma avaliação semestral.	• Pré-teste realizado em seis unidades. • Aplicação ampliada prevista e, posteriormente, extensão para todas as crianças da pré-escola.	• Apoiar o planejamento dos professores. • Produzir informações agregadas para a gestão municipal.

Natal	- Relatórios trimestrais baseados no referencial curricular municipal. - Unidades municipais usam modelo orientado pela Secretaria (não há diferença entre o modelo da Creche e da Pré-escola); instituições parceiras mantêm formatos próprios.	- Interações com adultos e crianças. - Oralidade, escrita e matemática. - Relação com o corpo e comportamentos observados nas situações da rotina.	Professores das unidades, a partir do modelo de relatório adotado.	Trimestral.	Utilizada nas unidades municipais; instituições parceiras adotam formatos próprios.	- Registros de acompanhamento pedagógico armazenados no sistema e devolutivas feitas apenas com as famílias - A rede pretende ampliar o uso dessas informações pelos diferentes setores da Secretaria.
Porto Alegre	- Registros pedagógicos: Acompanhamento o cotidiano por portfólios e relatórios, com formatos definidos pelas instituições. - INAPI: avaliação amostral e direta com crianças que finalizam a pré-escola.	- A Secretaria desenvolve caderno pedagógico para oferecer referências comuns aos registros cotidianos. - As dimensões da INAPI incluem: Comunicação e expressão; Autoconhecimento, autocuidado e autonomia; Imaginação, investigação, criação e transformação; Empatia, autorregulação, envolvimento e cooperação.	- Registros pedagógicos: professores das turmas. - INAPI: avaliadores externos; LEPES/USP participa da seleção e formação dos aplicadores.	- Registros pedagógicos seguem as rotinas das instituições. - Periodicidade do INAPI ainda não definida.	INAPI por amostragem com crianças que finalizam a pré-escola.	- INAPI pretende produzir retrato agregado e apoiar, entre outros usos, a formação continuada. - A devolutiva do INAPI às famílias ou unidades ainda está em fase de adaptação já que o instrumento está em fase inicial de implementação na rede.

REDE	INSTRUMENTO UTILIZADO	DIMENSÕES AVALIADAS	RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE	ABRANGÊNCIA	UTILIZAÇÃO E DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS
------	-----------------------	---------------------	-----------------------------	---------------	-------------	--

São Paulo	• Relatórios descritivos orientados por normativa da rede e registrados no sistema de gestão.	• Não houve detalhamento específico sobre as dimensões do desenvolvimento infantil cobertas pelos relatórios.	• Professores, no âmbito do acompanhamento pedagógico das crianças.	• Semestral.	• Todas as crianças da rede.	• Função predominantemente pedagógica. • Principal devolutiva individual às famílias sobre desenvolvimento e aprendizagem. • Registros inseridos no sistema de gestão.
-----------	---	---	---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações coletadas nas entrevistas.

7. Aprendizados e possíveis caminhos para a avaliação da Educação Infantil em nível de rede

A revisão da literatura e as entrevistas com gestores de Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Natal, Porto Alegre e São Paulo convergem em um ponto central: não existe um único modelo ou instrumento capaz de responder às diferentes necessidades de avaliação da Educação Infantil. A construção de uma sistemática de avaliação deve começar pela definição das perguntas que a gestão pretende responder, das decisões que os resultados deverão subsidiar e do nível em que essas decisões serão tomadas. A partir dessas escolhas, podem ser definidos os métodos, instrumentos, fontes de informação, abrangência, periodicidade e responsáveis pela implementação.

Um primeiro aprendizado é a importância de distinguir e, ao mesmo tempo, articular diferentes objetos de avaliação. Informações sobre acesso, infraestrutura, profissionais, gestão, práticas e interações permitem conhecer as condições e os processos da oferta, enquanto informações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento permitem conhecer experiências e trajetórias das crianças. Esses dados podem compor uma compreensão mais abrangente da Educação Infantil, mas não são equivalentes: **os resultados das crianças não constituem, isoladamente, uma medida da qualidade da instituição, assim como a avaliação da oferta não substitui o acompanhamento pedagógico.**

A análise também indica que diferentes fontes de informação cumprem funções complementares. Dados administrativos e questionários favorecem maior cobertura; autoavaliações apoiam a reflexão coletiva; observações externas permitem conhecer diretamente ambientes, práticas e interações; e informações sobre as crianças podem acrescentar evidências sobre padrões e desigualdades. **As experiências municipais mostram combinações semelhantes entre autoavaliação, acompanhamento técnico, observação, registros institucionais e informações sobre as crianças. Mais do que acumular instrumentos, importa combinar fontes que respondam a perguntas distintas e cujos resultados possam ser interpretados conjuntamente.**

Abrangência e unidade de análise também precisam corresponder à finalidade. Procedimentos censitários e amostrais oferecem possibilidades distintas, e os resultados devem ser utilizados apenas para os níveis que efetivamente representam. Para produzir um diagnóstico municipal, é ainda necessário considerar a configuração completa da oferta, incluindo instituições parceiras, conveniadas

ou contratadas quando elas representam parcela relevante do atendimento. A menor disponibilidade de instrumentos e experiências voltados às creches também chama atenção para a necessidade de incluir bebês e crianças bem pequenas por meio de estratégias adequadas às especificidades dessa faixa etária.

Outro aprendizado diz respeito à capacidade institucional necessária para sustentar a avaliação. **A qualidade do instrumento, por si só, não garante a qualidade do processo.** Formação, supervisão, análise dos dados e acompanhamento dos resultados exigem equipes e responsabilidades bem definidas. Nas capitais entrevistadas, estruturas intermediárias - como diretorias regionais, núcleos ou assessorias - exercem papel importante na conexão entre Secretaria e unidades. Quando parceiros externos apoiam a construção ou aplicação das avaliações, também é relevante desenvolver capacidades internas que favoreçam a continuidade e a apropriação dos processos pela própria rede.

A literatura e as entrevistas mostram ainda que **a avaliação somente ganha sentido quando seus resultados são transformados em ação.** A devolutiva e os usos previstos precisam ser definidos desde o início, indicando quem receberá os resultados, como serão interpretados, quais responsabilidades serão atribuídas e que apoios e recursos estarão disponíveis. As experiências municipais apresentam usos relacionados ao planejamento, à formação continuada, ao acompanhamento das unidades, à infraestrutura e à distribuição de recursos. Também mostram que processos de coleta extensos podem produzir pouco efeito quando não há uma sistemática clara de devolutiva e acompanhamento.

Espera-se que este documento contribua para as reflexões das redes de ensino sobre as finalidades, as possibilidades e os cuidados envolvidos na avaliação da Educação Infantil. **A revisão realizada não esgota a diversidade de instrumentos e experiências existentes na literatura, mas reúne referências que podem ser consultadas e aprofundadas** de acordo com as perguntas, os objetivos e o contexto de cada rede. Da mesma forma, **as práticas dos municípios entrevistados foram exploradas de maneira breve e não pretendem constituir modelos a serem reproduzidos, mas dar concretude aos diferentes caminhos que vêm sendo construídos.** Acreditamos que os conceitos, aprendizados e experiências apresentados podem favorecer boas conversas entre gestores, equipes técnicas, profissionais da Educação Infantil e demais atores envolvidos, **apoando a construção de processos avaliativos coerentes com as necessidades do país e de cada rede de ensino.**

APÊNDICES

Apêndice 1: [Lista de referências do documento](#)

Apêndice 2: [Roteiro de entrevistas com 6 redes municipais](#)