

---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**EMANUELE CAROLINE FRANCISCO**

**DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE  
DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL**

EMANUELE CAROLINE FRANCISCO

**DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE  
DOS INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO NO  
BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Fontes Borghi

Coorientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Duarte de Souza  
Carvalho

Rio Claro - SP  
2021

F819d

Francisco, Emanuele Caroline

Desafios para as políticas educacionais: uma análise dos indicadores de qualidade do ensino público no Brasil / Emanuele Caroline Francisco. -- Rio Claro, 2021

30 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Raquel Fontes Borghi

Coorientadora: Adriana Duarte de Souza Carvalho

1. Universalização. 2. Qualidade. 3. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

# DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Fontes Borghi

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Duarte de Souza Carvalho

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Noemi Chaluh

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Aprovado em: 11 de Janeiro de 2022

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

*Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva*

Assinatura do(a) coorientador(a)

Dedico este trabalho à minha família que  
sempre me incentivou.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, Adriana e Edilson, que sempre me incentivaram e apoiaram na jornada da vida, sendo minha maior base de apoio e inspiração. Palavras são poucas para expressar o meu sentimento de gratidão eterna a esses seres humanos maravilhosos por quem sou hoje.

À minha irmã e melhor amiga, Nathalie, que sempre esteve ao meu lado, nos momentos difíceis foi quem segurou a minha mão, sempre me incentivando a continuar.

Ao meu irmão de coração, Danilo, que sempre esteve presente me incentivando.

À minha afilhada, Maria Luísa, por ser o meu maior motivo de continuar todos os dias.

Ao meu namorado, Matheus, o grande amor da minha vida, que sempre me incentiva, inspira e motiva.

Ao meu amado primo, Bruno (in memoriam), que mesmo não presente nesse mundo, sempre estará vivo em meu coração.

Às minhas avós, que sempre batalharam para conquistar tantas coisas, e por isso hoje posso me inspirar e batalhar por aquilo em que eu acredito.

À minha madrinha, Elisandra, professora e minha maior fonte de inspiração para seguir nesta profissão.

Às minhas amigas da vida, que passaram por este mesmo processo, compartilhando risos, conversas, lágrimas, mas sempre com muito apoio e incentivo.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Duarte de Souza Carvalho e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Fontes Borghi, pelo trabalho de orientação formidável, confiança e incentivo que levaram a concretização do presente trabalho.

Às minhas professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, das quais me recordo os nomes até o presente dia tamanha a importância que tiveram em minha formação: Maria, Marina, Jô, Valdete, Aline e Elenita. Obrigada por sempre buscarem o melhor da educação.

À toda a instituição da “Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho” (Campus Rio Claro) por ser sempre tão acolhedora.

A todos que passaram pelo meu caminho, apoiando e deixando marcas eternas em minha vida. Obrigada!

*“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).*

## RESUMO

O presente trabalho buscou responder, com foco para a Educação Infantil, o porquê de a qualidade do ensino não acompanhar a universalização do mesmo, ou seja, com ênfase para as etapas do ensino referentes às Creches e Pré-escolas e às fases iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, foi realizada uma pesquisa quantitativa, onde foram extraídos gráficos e tabelas, principalmente do Anuário da Educação Básica 2020, fonte com dados mais recentes sobre a educação no País. Por meio dos dados coletados, foi possível observar que no Brasil, houve uma acentuada preocupação no que diz respeito à expansão do ensino, com maior número de estabelecimentos construídos, com conseqüente aumento de matrículas. Porém, ao observar os dados com maior clareza, percebe-se que deve haver melhorias na infraestrutura dessas instituições, assim como maior número de professores, e, principalmente na formação dos mesmos, uma vez que grande parte destes não possui a formação adequada para proporcionar uma educação de qualidade às crianças. Adiciona-se a esses parâmetros a qualidade do ensino, a qual está intimamente ligada às classes sociais dos alunos. Constatou-se também que o investimento público em educação é muito baixo, não alcançando 7% do PIB brasileiro, mostrando que a políticas públicas devem ser remanejadas para que haja maiores aplicações no que concerne à qualidade do ensino público, principalmente para o Ensino Infantil, que se constitui na base para as demais etapas de ensino. Os investimentos devem ser distribuídos entre União, Estados e Municípios de acordo com a participação de cada um no processo, sendo que na maioria das vezes, os Municípios são os responsáveis pela administração da Educação Infantil. Detectou-se por meio desta pesquisa que a universalização do Ensino Infantil no Brasil se deu de forma expansiva, porém, sem preocupação com a qualidade, mostrando a urgência de um plano estabelecido, que nesse caso é responsabilidade do PNE (Plano Nacional de Ensino) para a melhoria dessa qualidade.

**Palavras-Chave:** Universalização, Qualidade, Educação Infantil, Expansão, Investimentos.



## ABSTRACT

The present research sought to answer, with a focus on Early Childhood Education, why the quality of education does not follow the universalization, that is, with an emphasis on the stages of education related to Kindergartens and Preschools and the initial stages of Education Fundamental. To achieve this, quantitative research was carried out, where graphs and tables were extracted, mainly from the 2020 Basic Education Yearbook, a source with the most recent data on education in the country. Through the collected data, it was possible to observe that in Brazil it had been an accentuated concern about the expansion of education, with an increased number of establishments built, with a consequent increase in enrollments. However, when observing the data more clearly, it is shown that there must be improvements in the infrastructure of these institutions, as well as an increased number of teachers, and especially in their training since most of them do not have the proper training to provide quality education for children. Added to these parameters, the quality of teaching, which interconnects to the social classes of students. Also, it was found that public investment in education is low, not even reaching 7% of the Brazilian GDP, showing that public policies must be reorganized in a way that there are better applications regarding the quality of public education, especially for Early Childhood Education, which constitutes the basis for the other stages of education. Investments are supposed to have a distribution between the Union, States, and Municipalities according to the participation of each one in this educational process. In most cases, Municipalities are responsible for administering Early Childhood Education. It was detected through this research that the universalization of Early Childhood Education in Brazil expansively took place, however, without concern for quality, showing the urgency of an established plan, which in this case is the responsibility of the PNE (National Education Plan) for the improvement of this educational quality.

**Keywords:** Universalization, Quality, Early Childhood Education, Expansion, Investments.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> - Porcentagem de crianças matriculadas em Creches e Pré-Escolas – Brasil – 2012 - 2018 .....	18
<b>Ilustração 2</b> - Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em Creches – Brasil – 2018 .....	19
<b>Ilustração 3</b> - Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos matriculadas em Pré-Escolas – Brasil - 2018 .....	19

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Matrículas 2019.....	20
<b>Tabela 2</b> - Docentes 2019.....	20
<b>Tabela 3</b> - Nível de Escolaridade dos Professores da Educação Básica – 2019 (%)	21
<b>Tabela 4</b> - Professores com Formação Continuada.....	21
<b>Tabela 5</b> - Estabelecimentos 2019 .....	21
<b>Tabela 6</b> - Infraestrutura dos Estabelecimentos 2019.....	22

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
2. <b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	12
2.1 Histórico da Educação Infantil no Brasil .....	12
2.2 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil .....	14
2.3 Universalização da Educação .....	16
3. <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	18
4. <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	26
5. <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	27

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente há uma acentuada preocupação com alguns aspectos sobre a Educação Infantil, principalmente no tocante à universalização e qualidade de ensino oferecidas às crianças da Educação Básica, especificamente dos quatro anos até as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anteriormente à Carta Constitucional Brasileira de 1988, crianças menores de sete anos eram atendidas em creches, escolas maternais ou jardins de infância, porém era dedicado o atendimento de caráter assistencialista e, não educacional, ou seja, um local para as crianças permanecerem enquanto seus pais não estavam em casa. Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que esse cenário começou a sofrer modificações, com a educação infantil sendo definida como direito educacional, inserida dentro do quadro da Educação Básica (Brasil, 1996).

Como consequência dessas mudanças, o Ensino Infantil (quatro anos aos seis anos) e as séries iniciais do Ensino Fundamental foram inseridos na agenda de políticas públicas, assim ao tornar-se um direito adquirido, é dever do Estado garanti-lo, e esse processo se deu por meio da ampliação do acesso das crianças à rede de ensino, ou seja, universalização do ensino e da qualidade no atendimento à essas crianças, assegurando espaços físicos e materiais adequados, bem como a formação específica e de qualidade dos professores. Essas garantias são para os Municípios e Estados um grande desafio, uma vez que são os responsáveis diretos pelo sistema de ensino.

Diante do exposto, o presente trabalho, objetivou, por meio de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, com foco em indicadores de qualidade, identificar os motivos que levam a existir a contradição presente na rede pública, em relação à ineficiência do alcance integral da universalização e da qualidade de ensino referente à Educação Básica no País. Além disso, o trabalho teve ainda como metas, a análise e comparação integral dos dados de acesso à rede pública na educação das séries iniciais do Ensino Fundamental e parte da Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) com os dados de indicadores de qualidade, bem como avaliar por que a universalização do ensino no Brasil tem ocasionado na diminuição do índice de qualidade. Esta pesquisa é de fundamental importância, pois, o sistema brasileiro de educação apresenta diversas desigualdades sociais. É importante salientá-las para que as políticas públicas sejam elaboradas de maneira mais igualitária.

Para a realização do trabalho e com o intuito de conhecer e aprimorar as informações acerca da importância de identificar e, assim promover melhorias diante da contradição existente entre o ensino de qualidade x ensino fundamental, no que concerne às séries iniciais do ensino, foi elaborada uma pesquisa, na qual foram coletados dados por meio dos Anuários da Educação Básica, 2019 e 2020, e através da literatura relacionada ao tema.

Por meio da análise destes dados, buscou-se realizar uma relação entre o acesso à rede básica de ensino e indicadores da qualidade na educação, levando em consideração os seguintes parâmetros: abandono escolar; financiamento público; falta de vagas nas escolas; número de docentes e nível de formação desses docentes. Destaca-se que o trabalho teve como enfoque, apenas os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e da Educação Fundamental durante as séries iniciais.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil formal teve início na Europa com o desenvolvimento da Revolução Industrial, momento no qual se ampliou o papel mulher no mercado de trabalho fabril. No século XX, com a ampliação desse papel da mulher, houve a necessidade de lugares especializados em cuidados infantis para os filhos/filhas dessas mulheres, ou seja, ocorreu a formação de creches, de caráter assistencialista e, não com fins educacionais. O mesmo ocorreu no Brasil, pois, com a colocação da mulher no mercado, seus filhos necessitaram de cuidados enquanto estas estivessem fora de casa trabalhando (Kuhlmann, 1998). Assim, a educação no País para os primeiros anos da infância tem seus laços e histórias marcados por diversas modificações. Algumas instituições de assistência e educação das crianças foram designadas de creche, asilo, jardim de infância, lactário, escola maternal, internato, orfanato, casa de infância, parque infantil, entre outras denominações de acordo com diferentes interesses: jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos, religiosos, ou com a maternidade e o trabalho feminino (Kishimoto, 1990; Kuhlmann Jr., 2011).

No início do século XIX, a instituição creche no País foi considerada como um mal, pois acreditava-se que promovia a desunião da família através da ausência da mulher no lar. Apesar disso, as creches foram reconhecidas como fundamentais, pois substituíram as criadeiras, senhoras que cuidavam das crianças em condições precárias durante o período em que as mães estavam fora de casa (Silva e Soares, 2017). Vieira (1988) classifica a instituição creche como um “mal necessário” para a sociedade durante as décadas de 1940 a 1970. Já o jardim de infância foi criado com o objetivo de educar as crianças na faixa etária de 3 a 6 anos (idade pré-escolar), de famílias pobres. Entretanto, em países da Europa e no Brasil, ligados ao sistema capitalista, o jardim de infância se tornou um marco da discriminação social, pois este tipo de instituição atendia as crianças das camadas altas da sociedade em detrimento das classes mais pobres (Kishimoto, 1990).

A forma como surgiram as instituições de Educação Infantil fez com que a imagem construída das crianças que frequentavam as creches fosse de crianças

necessitadas, oriundas de famílias pobres, deixadas pelas mães que precisavam trabalhar para sobreviver. Segundo alguns agentes públicos da primeira metade do século XX, essas instituições (creches) apareceram devido a urbanização, industrialização e dos desajustes moral e econômico, não podendo, assim, serem reconhecidas como órgãos educativos (Silva e Soares, 2017).

Segundo Rosemberg (1992), as creches, que tinham um caráter assistencialista, ficava, na responsabilidade do setor privado e os jardins de infância, que visavam propostas de educação, ficavam sob a responsabilidade do setor público (Silva e Soares, 2017). Já Kuhlmann Jr. (2011) reitera que algumas das diferenças básicas que havia entre creches e jardins de infância se referiam ao público e à faixa etária, uma vez que a creche era voltada ao atendimento de bebês das classes populares, o que indicaria a condição social que infundia objetivos educacionais diversos entre creches e jardins de infância. É preciso ter o discernimento para reconhecer que, mesmo nas creches assistencialistas, havia um entendimento sobre educação. Sobretudo, não se tratava de uma educação que as crianças recebiam para a sua emancipação e mudança de realidade social, como frisa Kuhlmann Jr. (2011)

A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996, art. 29), resultando na garantia do acesso da criança à educação infantil, independente se a mãe tivesse ou não uma ocupação fora de casa (Messias, 2015). Em consequência, a Educação Básica se tornou obrigatória para crianças entre 4 e 6 anos, da etapa pré-escolar (Brasil, 2013).

Essas alterações tiveram como resultados a possibilidade de maior desenvolvimento psicossocial da criança que frequenta a Educação Básica, maior longevidade escolar, além de melhores desempenhos nas etapas posteriores de ensino (Kramer, 1988). Por outro lado, essas alterações incluíram a Educação Infantil no âmbito das políticas públicas. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que permaneceu em vigor até 2006, beneficiava somente o ensino fundamental, porém, o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) é de caráter permanente, tem como objetivo a distribuição de recursos para todos os níveis da educação básica, compreendendo, desde 2007, a educação infantil (Brasil, 2007).



Salienta-se que o FUNDEB trouxe vantagens para educação infantil, uma vez que, ao assegurar recursos específicos, permite o aumento da oferta, melhorias na infraestrutura das unidades, além de um possível desenvolvimento na capacidade, ou, ao menos, uma busca pela melhoria da qualidade da educação (Damasceno, 2015).

Em 2020, após persistente debate pela aprovação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) foi transformado em política permanente (Novo Fundeb, EC nº 108/2020). O novo Fundeb, de caráter permanente é de acentuada importância, pois evita uma ruptura bruta das políticas educacionais, o que provocaria um colapso financeiro em grande parte da rede pública de ensino em 2021 (Castioni et al., 2021).

Castioni et al. (2021) enfatizam que o novo Fundeb proporcionou à União o enquadramento do financiamento da educação básica como parte das responsabilidades, além de criar mecanismos modernos e pouco discutidos, como aqueles que levam à melhoria dos indicadores da qualidade da educação. O Estado do Ceará, por exemplo, promove uma redistribuição da quota-parte do ICMS, ou seja, um acréscimo na quantia retornada para os municípios que melhorarem os indicadores educacionais.

## **2.2 INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A qualidade da educação infantil é um tema de grande destaque nas discussões governamentais e de setores da sociedade que se preocupam com o sistema educacional. A proposta dos Indicadores da Qualidade na Educação, também chamados Índiques, vem se desenvolvendo desde 2003 com apoio do UNICEF. Os Indicadores da Qualidade na educação Infantil foram publicados em 2009 e distribuídos pelo Ministério da Educação em todos os estados e municípios brasileiros (Lopes et al., 2014).

Esses indicadores são classificados como instrumento de autoavaliação institucional que tem por objetivo o envolvimento de toda a comunidade escolar (diretores/as, professores/as, estudantes, familiares, funcionárias/os e demais pessoas que estejam envolvidas com o debate na área da educação) em procedimentos que promovam melhorias no processo educacional. Essa ferramenta traduz-se em uma proposta metodológica de avaliação participativa da escola, que tem por base um conjunto de indicadores, através dos quais a população envolvida

nesse processo julga a situação por meio de distintas questões, identificando prioridades, estabelecendo planos de ações escolares, além de implementar e monitorar seus resultados. A Coleção Indicadores da Qualidade na Educação foi desenvolvida em parceria com diversas organizações comprometidas com a educação, tais como ONGs, secretarias de educação, órgãos do MEC e profissionais das escolas de todo Brasil, por meio de uma estrutura que envolve a participação da comunidade com a realização de várias oficinas e pré-testes em unidades educacionais nas diferentes regiões do país. Tal técnica permitiu que os materiais originados a partir desses processos apontassem indicadores de avaliação com base na concordância entre instituições que possuem o conhecimento sobre as políticas educacionais no país, como também sobre as necessidades de melhoria de sua qualidade. Atualmente, há versões dos Indicadores para o Ensino Fundamental (2004, 2006, 2008 e 2013), para a Educação Infantil (2009), para as Relações Raciais na Escola (2013) e para o Ensino Médio (2018) (Indicadores da Qualidade da Educação Infantil: Dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas à Política Educacional, 2019). Estes indicadores procuraram traduzir em detalhes os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em indicadores funcionais.

Os princípios<sup>1</sup> apresentados a seguir foram publicados pelo Ministério da Educação no intuito de aprimorar a qualidade da educação infantil em todo território nacional:

- Planejamento Institucional – objetiva a existência de uma proposta pedagógica planejada e avaliada a partir da reflexão sobre práticas educativas.
- Pluralidade de Experiências e Linguagens – representa a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças no que diz respeito à sua forma de conhecer, experimentar o mundo e se expressar.
- Interações – Afere sobre a convivência em locais comunitários e o respeito à dignidade, ao ritmo, à identidade, aos desejos, as ideias e às conquistas das crianças.
- Promoção da Saúde – Considera as práticas e condutas do dia a dia apropriadas para prevenção de acidentes, cuidados com a higiene e alimentação saudável para cada grupo etário.

---

<sup>1</sup> Extraídos de Ação Educativa, Indicadores da Qualidade da Educação Infantil: Dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas à Política Educacional, 2019, p.14-15.

- Espaços Materiais e Mobiliários – diz respeito à disponibilidade e distribuição de materiais, espaços e mobiliários, de modo a atender as diversas necessidades de adultos e crianças.

- Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais – avalia a formação inicial e continuada, assim com as condições de trabalho adequadas às inúmeras tarefas dos profissionais da educação.

- Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social – Considera as relações da escola com as famílias quanto ao acolhimento e ao acompanhamento dos processos de aprendizados das crianças e da relação entre instituição e comunidade para garantir o direito das crianças à proteção.

### **2.3 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Por definição, universalizar o ensino é transformá-lo em bem comum, dando a todos têm a oportunidade de ingressar em um sistema de ensino.

O ingresso e permanência nas organizações de ensino no Brasil se deu de maneira excludente, ou seja, atendendo as preferências do mercado e/ou a projetos autoritários. A universalização da educação no Brasil somente ganhou destaque na agenda política, sendo inserida em programas e ações, após a redemocratização, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

No Brasil, considera-se pessoa não alfabetizada, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aquela que não sabe escrever nem ler um bilhete simples. Em 2018, um pouco mais de 11 milhões de pessoas viviam sob essas circunstâncias. Entretanto, essa fração importantíssima da educação básica não vem sendo prestigiada. Esta alegação fundamenta-se no fato de que o valor destinado ao financiamento do EJA (Educação de Jovens e Adultos), por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), corresponde à menor porcentagem entre os distintos níveis da educação básica (Alencar et al., 2020).

A universalização do acesso à educação no Brasil, é um tema que precede a era republicana e se faz presente até os dias atuais. Segundo Strelhow (2010), o sistema educacional brasileiro originou-se a partir de um pensamento etnocêntrico, com a catequização assumindo papel fundamental nesse processo, propiciando também a educação dos índios na língua portuguesa.

No Brasil, a busca pela universalização da educação ocorreu 100 anos depois dos Estados Unidos. Atualmente, porém, de acordo com o PNAD/IBGE, 2018, as matrículas no Ensino Básico somam 48,5 milhões. Democratizou-se a entrada de crianças de 06 a 14 anos, enquanto que 92,4% das crianças entre 4 e 5 anos estão na pré-escola. Portanto, houve um indiscutível e acentuado processo de inclusão nos últimos 20 anos (Barroso, 2019). Porém, o mesmo autor enfatiza que apesar desses avanços, o país ainda apresenta problemas sérios nesse quesito. A escolaridade média da população brasileira, é de 7,8 anos de estudo, que é menor que a média dos países do Mercosul e dos BRICs que apresentam média de 8,8 anos.

Alencar et al. (2020) citam que, em diferentes etapas da história do país, a educação foi tratada como direito básico dos cidadãos. Porém, chama-se a atenção para os dispositivos constitucionais, que quando considerados, observa-se que o estatuto da cidadania nem sempre foi destinado a todos os habitantes nacionais. No Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 promovido pela ONU, a média de escolaridade da população brasileira correspondia a 115º posição. Quando comparado à população alemã que foi detentora da maior média, o indicador correspondeu a 55,32%. Considerando países latino-americanos, o Brasil apresentou menor tempo de escolaridade que Chile, Argentina, Uruguai, Panamá, Costa Rica, Cuba e México.

Segundo Kuhn e Puhl (2015), a universalização do acesso à educação não ocorreu de forma simultânea à qualidade dessa. Essa assertiva é coerente com dados sobre a Educação Básica extraídos de documentos do Ministério da Educação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 por Sousa (2018). Nesses documentos, é possível constatar que o desafio ao desenvolvimento da Educação Básica ainda deve ocorrer de forma acentuada, principalmente nas regiões Norte, Centro Oeste, Nordeste, populações das áreas rurais, como também para a população negra e os mais pobres. Além disso, segundo esses documentos, entre outros fatores, há um grande contingente de professores que atuam sem a formação adequada.

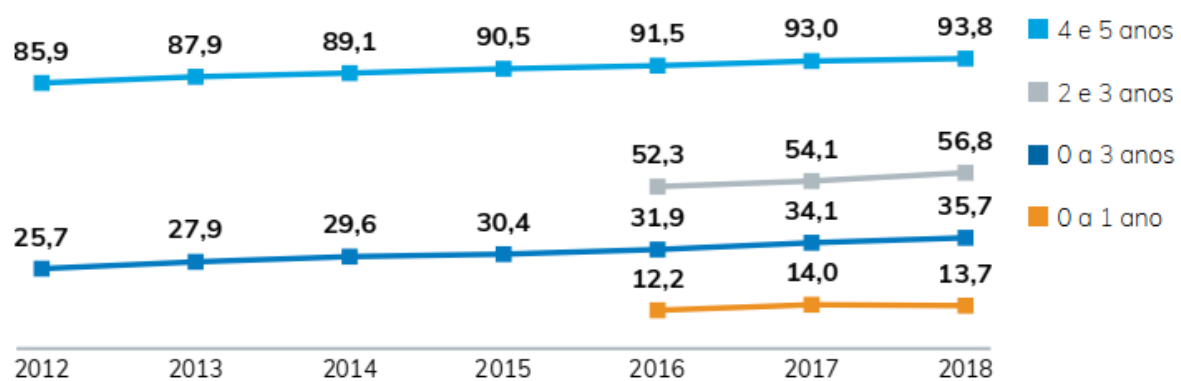
### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o Anuário da Educação Básica, 2020, no Brasil, de cada 100 estudantes que ingressam na escola, 89 concluem o ensino Fundamental 1 aos 12 anos, sendo que 60,7% têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 48,9% têm aprendizagem adequada em Matemática, e, 78 concluem o Ensino fundamental 2 aos 16 anos, sendo que 39,5% têm aprendizagem adequada em língua portuguesa e 21,5% têm aprendizagem adequada em Matemática.

Destaca-se que 29,2% das crianças que pertencem às classes mais baixas de renda, frequentam Creches, enquanto 51% pertencentes às classes mais ricas tem acesso à essa etapa de ensino. Em 2018, o número de crianças de 0 a 1 ano fora da escola no Brasil, era de 4.445.441; de 2 e 3 anos era de 2.331.125; de 0 a 3 anos, 6.776.567, e entre 4 e 5 anos, 328.594. (Anuário da Educação Básica, 2020). Além disso, a distorção idade-série, que é a percentagem com dois anos ou mais de atraso em relação à série/ano adequado estava em 16,2% em relação ao Ensino Fundamental em 2019.

O Anuário de Educação Básica 2020 traz os seguintes gráficos para a melhor compreensão do acesso de crianças às creches e Pré-escolas. Enfatiza-se que em relação ao início dos anos 2000, o acesso a creche teve um aumento substancial, porém, ainda baixo para a faixa etária até 1 ano.

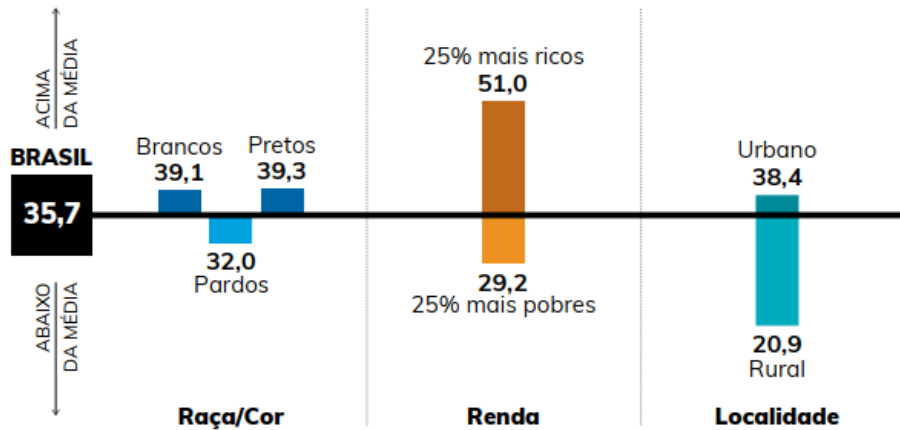
**Ilustração 1** – Porcentagem de crianças matriculadas em Creches e Pré-Escolas – Brasil – 2012-2018



Fonte: Anuário da Educação Básica 2020 – IBGE/Pnad, 2012 a 2015. IBGE/Pnad Contínua 2016 a 2018. Elaboração: Todos Pela Educação. Nota 8.

## Ilustração 2 – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em Creches – Brasil – 2018

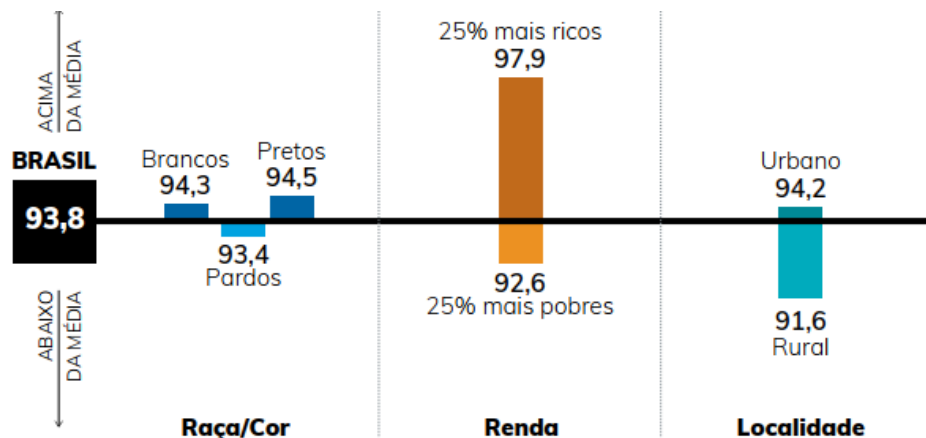
### Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em Creches Brasil – 2018



A altura das barras representa a distância em pontos percentuais, em relação ao quadro geral do País.

Fonte: Anuário da Educação Básica 2020 – IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos pela Educação. Notas 8,9 e 10.

## Ilustração 3 – Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos matriculadas em Pré-Escolas – Brasil - 2018



A altura das barras representa a distância em pontos percentuais, em relação ao quadro geral do País.

Fonte: Anuário da Educação Básica 2020 – IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos pela Educação. Notas 8,9 e 10.

Nota-se que a diferença entre ricos e pobres no que diz respeito ao acesso à Pré-escola é de 5,3 percentuais.

Para a compreensão dos principais entraves existentes no contexto da Educação no Brasil, é necessário o detalhamento de sua seriedade e amplitude, principalmente no que concerne ao número de alunos, de professores e de escolas existentes no País. Sendo assim, serão apresentadas abaixo uma série de tabelas

extraídas do Anuário de Educação básica 2020, referentes ao número de alunos matriculados, número de estabelecimento e número de docentes na Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Os dados são relativos ao ano de 2019.

**Tabela 1 – Matrículas 2019**

	Rede Pública				Rede Privada	Todas as redes
	Rede federal	Rede estadual	Rede municipal	Total		
<b>Educação Básica</b>	<b>404.807</b>	<b>15.307.033</b>	<b>23.027.621</b>	<b>38.739.461</b>	<b>9.134.785</b>	<b>47.874.246</b>
Creche	1.178	3.701	2.451.704	2.456.583	1.298.509	3.755.092
Pré-Escola	1.519	55.206	3.953.633	4.010.358	1.207.328	5.217.686
Educação Infantil	2.697	58.907	6.405.337	6.466.941	2.505.837	8.972.778
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	7.265	1.972.420	10.159.653	12.139.338	2.879.160	15.018.498
Anos Finais do Ensino Fundamental	15.837	4.949.437	5.102.012	10.067.286	1.837.946	11.905.232
Ensino Fundamental	23.102	6.921.857	15.261.665	22.206.624	4.717.106	26.923.730
Ensino Médio	224.113	6.266.820	40.565	6.531.498	934.393	7.465.891

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020 - MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar: Elaboração: Todos pela Educação. Notas 1,2 e3

**Tabela 2 – Docentes 2019.**

	Rede Pública				Rede Privada	Todas as redes
	Rede federal	Rede estadual	Rede municipal	Total		
<b>Educação Básica</b>	<b>36.829</b>	<b>656.006</b>	<b>1.139.452</b>	<b>1.730.050</b>	<b>556.218</b>	<b>2.212.018</b>
Creche	132	515	200.514	201.155	112.259	312.615
Pré-Escola	182	3.464	234.733	238.364	90.750	327.699
Educação Infantil	289	3.932	411.003	415.189	188.021	599.473
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	712	99.223	477.149	567.897	193.366	751.994
Anos Finais do Ensino Fundamental	1.704	308.049	333.533	618.751	159.789	755.986
Ensino Fundamental	2.318	394.295	750.343	1.103.372	316.892	1.383.833
Ensino Médio	28.156	391.008	3.255	421.504	102.709	507.931

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020 - MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar: Elaboração: Todos pela Educação. Notas 6 e 7

**Tabela 3 – Nível de Escolaridade dos Professores da Educação Básica – 2019 (%)**

	Superior			Ensino Normal / Magistério	Ensino Médio	Ensino Fundamental
	Total	Com pós-graduação	Sem pós-graduação			
Educação Infantil	76,3	34,8	41,5	15,3	8,0	0,5
Ensino Fundamental	87,6	42,6	44,9	7,7	4,5	0,2

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020- MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar: Elaboração: Todos pela Educação. Nota 7.

**Tabela 4 – Professores com Formação Continuada**

Etapa de ensino	%
Educação Básica	37,9
Educação Infantil	42,1
Ensino Fundamental	38,6

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020- MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar: Elaboração: Todos pela Educação. Nota 7.

**Tabela 5 – Estabelecimentos – 2019**

	Rede Pública				Rede Privada	Todas as redes
	Rede federal	Rede estadual	Rede municipal	Total		
Educação Básica	698	30.160	108.318	139.176	41.434	180.610
Creche	19	137	42.061	42.217	29.186	71.403
Pré-Escola	22	834	72.210	73.066	29.269	102.335
Educação Infantil	23	863	80.356	81.242	33.609	114.851
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	27	10.896	74.832	85.755	23.889	109.644
Anos Finais do Ensino Fundamental	39	18.922	28.797	47.758	14.007	61.765
Ensino Fundamental	47	22.403	78.794	101.244	24.922	126.166

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020- MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar: Elaboração: Todos pela Educação. Notas 4 e 5.



**Tabela 6 – Infraestrutura dos estabelecimentos- 2019**

Recursos	Creche	Pré-Escola	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
<b>Infraestrutura básica</b>						
Água potável	96,6	94,0	94,6	91,6	92,1	92,3
Esgoto sanitário	96,4	93,6	94,2	91,9	94,7	92,8
Banheiro	98,3	97,0	97,1	95,7	96,8	96,1
Banheiro adequado à Educação Infantil	66,4	51,6	54,0	-	-	-
Energia elétrica	99,3	97,5	97,8	96,3	97,7	96,8
<b>Espaços de aprendizagem e equipamentos</b>						
Parque Infantil	58,0	45,2	47,6	-	-	-
Quadra de esportes	-	-	-	38,7	61,0	43,3
Biblioteca e/ou sala de leitura	-	-	-	51,8	73,0	56,3
Laboratório de ciências	-	-	-	9,7	23,7	12,5
Laboratório de informática	-	-	-	36,0	55,8	40,8
Acesso à internet - Para uso dos alunos	-	-	-	28,6	44,2	32,1

Fonte: Anuário de Educação Básica 2020- MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo escolar:  
Elaboração: Todos pela Educação. Notas 4 e 5.

Aproximadamente 80% dos professores da educação básica estão nas redes públicas de ensino (Tabela 2). Esse número totalizava 2.212.018 em 2019, sendo que 1,7 milhões se encontram na rede pública, e 556 mil na rede privada. Destes, 41% tem ensino superior com pós-graduação; 44,3% tem ensino superior sem pós-graduação, 8,9% tem ensino médio normal/magistério; 5,5% tem ensino médio e 0,3% tem ensino fundamental. Portanto o Brasil ainda tem grandes desafios no campo da formação docente, uma vez que a formação inicial de grau universitário não garante o discernimento necessário para a função do magistério, sendo necessário, também, a existência de compatibilidade entre sua habilitação e as disciplinas que ministra para determinada turma de alunos. Entre a metas do PNE (Plano Nacional de Educação), está a de assegurar que todos os professores da Educação Básica (onde está inserida a Educação Infantil), no entanto, em 2019, somente 56,8% das turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) tinham aulas professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam, sendo que ainda 8,4% assistiam a aulas com docentes sem diploma de Ensino Superior. Há desafios específicos a serem superados, como o aprimoramento da formação inicial dos docentes de Educação Infantil. Nos dias

atuais, uma proporção 76,3% desses professores concluíram curso de nível superior, porcentagem não muito alta quando comparada aos docentes do Ensino Médio, no qual 96,9% se graduaram (Anuário da educação Básica 2020).

Previamente à Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Educação Infantil não constava da Educação Básica, o que resultou na falta de interesse político, econômico e social por um tempo acentuadamente grande no País. Dentro desse contexto, Campos (2012) considera que os professores envolvidos na Educação Infantil, por conta de sua falta de identidade sofreram certa desqualificação. A autora evidencia que o caráter assistencialista que acercou os profissionais dessa área desde os primórdios da Educação Infantil até anos recentes, concorreram para que esses profissionais fossem concebidos como indivíduos que não necessitassem de maior formação para exercício de suas funções, sendo necessário apenas que essas pessoas possuíssem vontade ou vocação para o trabalho com crianças pequenas.

Nesse aspecto, cabe um comentário de Messias (2015), que considera que os docentes devem ser formados em grau superior, ou, no mínimo, possuírem Ensino Médio, tendo por objetivo no exercício de sua profissão, propiciar à criança alta quantidade de experiências que possam favorecer seu desenvolvimento, promover atividade dentro e fora da sala de aula, saber promover atividades adequadas a cada faixa etária, incentivar a autonomia e cooperação entre as crianças, bem como não cometer atos discriminatórios e agir de maneira igualitária com todos os alunos.

É considerável o crescimento, nos últimos anos, do contingente de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nas escolas. No início dos anos 2000, a proporção de atendimento nas creches para crianças de 0 a 3 anos era aproximadamente de 15% e, nas pré-escolas (4 e 5 anos), pouco mais de 60%. Atualmente, essa porcentagem mais do que dobrou o acesso às creches (Tabela 1).

O objetivo é universalizar também o acesso à Pré-Escola. Contudo, ainda há muito de se fazer dentro da esfera da Educação Infantil, quando se observa a acentuada quantidade de crianças fora da escola (em números absolutos) e, principalmente, as desigualdades sociais e regionais que persistem.

Nesse cenário, o árduo trabalho de aumentar o ingresso das crianças às creches e pré-escolas é especialmente dos municípios que são defrontados às adversidades que vão desde o enquadramento adequado da demanda por vagas até a necessidade de inclusão crescente de grupos socialmente suscetíveis. Rosa et al. (2015) observam que em se tratando de educação, o formato da sociedade é que

perfaz a necessidade de aumento do acesso de cada vez mais indivíduos, como também grupos sociais heterogêneos, requerendo sua democratização. É de crucial importância, considerar, contudo, que, como a sociedade evolui de forma progressiva, o direito à educação é desenhado ao longo dos anos, e, como resultado, as ações e políticas voltadas para a universalização da escolarização também devem ser alteradas.

É possível extrair dos dados coletados que houve uma expansão quantitativa em algumas etapas, porém, não há muito o que ser festejado, pois não se pode dizer o mesmo em termos da expansão da qualidade. Pode-se afirmar que a expansão da educação brasileira foi principalmente quantitativa.

Enguita (2001) citado por Khun e Puhl (2015), enfatiza que no cenário brasileiro sempre se buscou em primeiro lugar a expansão quantitativa, para depois buscar-se a qualidade. Desse ponto de vista, a ampliação quantitativa é ajustada à rede existente. O mesmo autor compara esse processo a “colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade, em seu todo, mas uma reduzida parte da mesma”.

Considerando-se as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que previa universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, com atendimento de no mínimo de 50% de crianças com até três anos até o final da vigência do PNE; e universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos, com garantia que ao menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE, há muito de ser feito, pois, observa-se que o Brasil está notoriamente distante destas metas, uma vez que o País está longe de garantir oportunidades iguais a todos, já que uma massa expressiva da população sofre com problemas sociais adversos. O acesso ao ensino, na prática, já está quase 100% garantido para todos os brasileiros, porém, grande parte ainda não finaliza a trajetória escolar. Além do mais, os índices de aprendizagem são extremamente baixos, retratando um dos principais desafios para a qualidade do ensino brasileiro.

Segundo o Anuário Básico da Educação 2020, a estimativa de investimento público total em educação em relação ao PIB (Produto Interno Bruto) em 2015 foi de apenas 6,2%, enquanto que apenas 118 bilhões foi o orçamento previsto para o Ministério da Educação em 2020.

Abrindo-se um parêntese devido ao atual cenário que estamos enfrentando com o surgimento da pandemia da Covid-19, os investimentos em Educação, serão ainda menores. É possível observar que haverá um impacto fiscal na Educação Básica, pois as estimativas de perdas para as redes estaduais de ensino são da ordem de R\$ 9 bilhões e R\$ 28 bilhões em tributos vinculados à MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino), segundo estudos promovidos durante o ano de 2020 pelo movimento Todos pela Educação e o instituto Unibanco.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostram que, apesar do aumento no número de matrículas em relação às crianças de 0 a 7 anos em Creches e Pré-escolas e nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, ainda há muito de ser feito, pois, a qualidade de no ensino não acompanhou essa expansão, revelando que o problema vem sendo resolvido de forma pontual, com grande expansão em detrimento da qualidade. As oportunidades não são iguais para todos, nota-se que o número de matrículas e estabelecimentos de ensino estão diretamente relacionados com a classe social a qual pertencem as crianças. O investimento em educação não chega a 7% do PIB brasileiro, portanto, concluímos que a aplicação desses fundos para as etapas iniciais da educação é menor ainda, muito há de ser investido na formação de professores, assim como na construção e infraestrutura dessas instituições públicas, uma vez que esta etapa de ensino é o alicerce para as demais fases (Anuário Brasileiro da Educação Básica,2020). As diferentes organizações/instituições (Creches, Jardins de Infância, Escolas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, entre outras) entendem a democratização e a oferta de qualidade do ensino de formas distintas. Desse modo, torna-se necessária uma melhor gestão dos órgãos públicos responsáveis pela Educação, apontando com maior clareza a responsabilidade da União, Estados e Municípios em relação a contribuição de cada um no processo e acesso de todos aos primórdios da Educação Básica. O maior problema das demais etapas de ensino posteriores à Educação Infantil é a não alfabetização das crianças na faixa etária correta somado aos altos índices de reprovação e a distorção idade-série (Anuário Brasileiro da Educação Básica,2020). Diante de todo este cenário, cabe a elaboração minuciosa de um projeto de ensino para toda rede pública por meio do Plano Nacional de Ensino (PNE), atentando-se principalmente na qualidade e não somente na expansão com tem sido feito até os dias atuais.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, D.P.; VIANA ALENCAR, J.L.R. JUNQUEIRA, A.R.S. Universalização da Educação nos Municípios Brasileiros. **Mercator**, Fortaleza, v.19, 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**. Editora Moderna, Brasil, 2020.

BARROSO, L.B. A Educação Básica no Brasil: Do Atraso Prolongado À Conquista do Futuro. **Direitos fundamentais & Justiça**. Belo Horizonte, ano 13, n.41, p.117-155, 2019.

BRASIL. **Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 14 de Abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 14 de Abril de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 21 junho de 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em 16 de abril de 2021.

CAMPOS, R.R.; **Necessidades de Formação de Professoras Princiipantes da Educação Infantil/ Pré-escola**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 145 p., 2012.

CASTIONI, R.; CERQUEIRA, L.B.R.; CARDOSO, M.A.S. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v.10, n.1, p.271-289, 2021.

DAMASCENO, D. Qualidade do Ensino na Educação Infantil: Um Estudo a partir dos Documentos do Ministério da Educação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista, 51p., 2015.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

Indicadores da Qualidade da Educação Infantil: Dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas à Política Educacional/ Ação Educativa – São Paulo: **Ação Educativa**, 1 edição, 75p., 2019.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHN, M. PUHL, M.J. Da Universalização do Acesso ao Ensino de Qualidade. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. **Anais Resumo**. Universidade de Cruz Alta, 2015.

KRAMER, S. Criança e Legislação – a educação de 0 a 6 anos. **Revista Em Aberto**, ano 7, n. 38, abr/jun, 1988.

LOPES, V.V.; GRINKRAUT, A.; NUNES, M.D.F. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a Política de Avaliação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v.4, n.1, p. 102-123, 2014.

MESSIAS, A.C.S. A **Qualidade da Educação Infantil na Produção Científica** Nacional. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista, 56p., 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. **Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019**. Diário oficial da União Edição: 83 | Seção: 1 | Página: 47, Publicado em: 02/05/2019

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2019**. Nova York: Nações Unidas, 2019. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_pt.pdf). Acesso em: 19 de Abril de 2021.

IBGE. **PNAD Contínua Educação 2018**. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em 14 de Abril de 2021.

ROSA, C.M.; LOPES, N.F.M.; CARBELLO, S.R.C. Expansão, Democratização e a Qualidade da educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, v.13, n.1, p.162-179, 2015.



ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, 1992.

SILVA, O.H.F.; SOARES, A.S. Educação Infantil no Brasil: Histórias e Desafios Contemporâneos. **Argumentos Pró Educação**, Pouso alegre, v.2, n.4, pg 301-320, 2017.

SOUSA, S.Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v.23, p. 65-78, 2018.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

VIEIRA, L. M. F. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira no século XX: abordagem histórica no estado de Minas Gerais. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2007. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3692--Int.pdf>>. Acesso em: 14 de Abril de 2021.