

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1_008

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

CARLA VILHENA

Universidade de Coimbra.

E-mail: cvilhena@ualg.pt

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

Universidade de Coimbra

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

LUÍS MOTA

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

E-mail: mudamseostempos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas assistiu-se a um interesse crescente pela Educação de Infância, que se traduziu no crescimento do investimento público neste nível educativo e na sua conseqüente expansão (VILARINHO, 2020). Em 2022, nos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 83% das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos frequentavam um programa de educação de infância (OCDE, 2022).

Três tipos de argumentos têm sido utilizados para justificar o investimento neste nível educativo: (1) a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos; (2) os benefícios que advinham, para as crianças, da frequência de um programa de Educação de Infância; e, por último, (3) o contributo dos programas de Educação de Infância na resolução de um conjunto diversificado de problemas sociais como, por exemplo, a pobreza (PROCHNER & NAWROTZKI, 2019).

A investigação realizada neste domínio tem contribuído para legitimar os argumentos acima mencionados, uma vez que tem evidenciado o impacto positivo da frequência de programas de Educação de Infância, ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, com repercussões na vida adulta (e.g. redução da criminalidade, escolaridade mais longa, melhores salários) (DE HENAU, 2022; GARCÍA et al., 2020; VARSHNEY et al., 2022). Em

relação às crianças mais pequenas, entre os 0 e os 3 anos, esta questão não é tão consensual uma vez que os resultados obtidos na investigação acerca desta temática apontam para a existência de algumas desvantagens, tais como o desenvolvimento de comportamentos antissociais e um desenvolvimento cognitivo mais pobre (e.g. BELSKY et al., 2007; FELFE & LALIVE, 2018).

Os estudos sobre o impacto da frequência de programas de educação pré-escolar permitiram ainda compreender que para que as crianças e a sociedade pudessem beneficiar do investimento público neste nível educativo não bastava garantir o acesso, uma vez os efeitos positivos só se observavam em crianças que frequentavam programas de qualidade (BLANDEN et al., 2022; MORGAN, 2019).

Numa agenda política neoliberal, centrada numa lógica de prestação de contas, em que se enfatizam a eficiência e a qualidade (AKKARI, 2017), os resultados da investigação acima referidos legitimaram um discurso em que o investimento na Educação de Infância de qualidade era apresentado como uma prioridade política, associado não só ao combate das desigualdades, mas também à formação do capital humano e ao crescimento económico (HUNKIN, 2021). A *história da qualidade e dos retornos elevados* (SOUSA & MOSS, 2022) vai ser veiculada por diferentes organizações internacionais e transnacionais (e.g. Banco Mundial, UNESCO, OCDE), cuja influência na definição das políticas educativas nacionais tem sido objeto de investigação, sendo amplamente reconhecido o impacto dos estudos e das recomendações produzidas no seu seio na organização e funcionamento dos sistemas educativos nacionais e, mais particularmente, na Educação de Infância (MOSS & URBAN, 2020; SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022; VILARINHO, 2020).

No presente texto, exploraremos a temática da qualidade na Educação de Infância, a partir da análise do discurso oficial. Assim,

começaremos por analisar os discursos sobre a qualidade em Educação de Infância produzidos pela OCDE, uma vez que é agência com maior influência nas políticas educativas nacionais nos países ocidentais (AKKARI, 2017), para, em seguida, analisar o seu reflexo nas políticas educativas relativas à Educação de Infância, em Portugal.

2. OCDE, EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

O interesse pela Educação de Infância, por parte da OCDE, torna-se evidente na década de 90 do século passado. Foi em 1996, na reunião do *Education Committee at Ministerial Level*, que teve como tema a Aprendizagem ao Longo da Vida, que as atenções se voltaram para a Educação de Infância. Esta foi reconhecida como um elemento fundamental para assegurar o desenvolvimento de uma atitude positiva face à aprendizagem, de competências sociais fundamentais para o sucesso académico, especialmente junto de crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos e, desde logo, como um nível educativo em que os governos deveriam investir. Neste sentido, e embora fosse referido que muitos países tinham feito progressos no que dizia respeito à expansão, foi realçada a necessidade de garantir o acesso a mais crianças e, simultaneamente, de forma a assegurar a sua eficácia, a importância de melhorar a qualidade dos programas (OCDE, 1996).

Nesta reunião foi, ainda, proposta a realização de exames temáticos sobre diferentes aspetos, entre os quais se contava a Educação de Infância (OCDE, 1996). Em consequência, o Comité de Educação da OCDE promove, a partir de 1998, a realização de uma *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*, com a finalidade de fornecer informações e análises transacionais que permitissem

melhorar as políticas de Educação de Infância em todos os países da OCDE (OCDE, 2001). Neste projeto participaram os Estados Unidos e 11 países europeus, entre os quais se encontrava Portugal.

Os resultados foram publicados em 2001, no primeiro relatório de uma série dedicada à Educação de Infância, intitulado “Starting Strong: Early Childhood Education and Care”. Desde aí tem sido publicado, a cada dois ou três anos, um relatório dedicado a este nível educativo, abordando-se, em cada um deles, diferentes aspetos da Educação de Infância. Em comum têm o facto de apresentarem uma análise das políticas e práticas em diferentes países, acompanhada por um conjunto de recomendações sobre diferentes dimensões, tais como a formação dos profissionais, o envolvimento dos pais, questões pedagógicas ou, ainda, aquelas que são consideradas as dimensões centrais, a universalização e a qualidade (OCDE, 2001, 2006, 2012, 2015, 2017, 2021).

Embora a qualidade surja, desde o primeiro relatório, como uma questão central, assiste-se a uma transformação nos discursos acerca desta problemática, no sentido do estabelecimento de uma definição universal e objetiva deste conceito (SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022). Se os primeiros relatórios produzidos pela OCDE (OCDE, 2001, 2006) tinham por base uma visão da qualidade como uma realidade socialmente construída, cuja definição estava dependente do contexto, a partir de 2012 (OCDE, 2012, 2015, 2017, 2021) assiste-se a um maior foco na utilização de medidas padronizadas, assentes numa perspetiva quantitativa, e à tentativa de estabelecimento de uma definição universal de qualidade em Educação de Infância (DELAUNE, 2019; SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022).

A publicação do terceiro relatório da série *Starting Strong* (OCDE, 2012) marca um ponto de viragem. Se nos dois primeiros re-

latórios (OCDE, 2001, 2006) se procurava compreender e descrever os diferentes contextos, através da apresentação de um conjunto de estudos de caso, no *Starting Strong III*, intitulado “A quality toolbox for early childhood education and care” (OCDE, 2012), a preocupação centrava-se na definição de objetivos e standards de qualidade explícitos, tendo sido elaborada, neste sentido, uma lista de boas práticas, a partir das quais estes poderiam ser definidos.

O relatório seguinte volta a ter como tema central a qualidade em Educação de Infância, incidindo sobre a sua monitorização (OCDE, 2015). Tornou-se ainda mais evidente, neste relatório, a transformação do discurso acerca da qualidade, no caminho da procura de uma definição universal, e a tentativa de imposição da agenda neoliberal no campo da Educação de Infância. A avaliação da qualidade foi apresentada como um mecanismo de prestação de contas, que permitiria, por um lado, que os pais fizessem uma escolha informada e, por outro, que o Estado tivesse uma base para tomar decisões em termos de financiamento (OCDE, 2015).

Esta viragem no discurso acerca da qualidade e da sua avaliação consolida-se com a criação, em 2018, do *International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS) (URBAN et al., 2022). Seguindo o modelo do PISA, a sua principal finalidade era a avaliação das competências das crianças de 5 anos ao nível da literacia e da numeracia emergentes, autorregulação, empatia e confiança (OCDE, 2020). Alvo de contestação e crítica (DELAUNE, 2019; ROBERTS-HOLMES, 2019; WASMUTH & NITECKI, 2017), a sua primeira edição contou com a participação de apenas três países: Inglaterra, Estónia e Estados Unidos.

Apesar da fraca adesão à participação neste estudo (ROBERTS-HOLMES, 2019; VANDENBROECK, 2020), devido sobretudo às críticas oriundas de organizações relacionadas com a Educação de Infância (URBAN et al., 2022), é de ter em conta o facto de o IELS

se poder vir a transformar numa medida universal da qualidade em Educação de Infância (AULD & MORRIS, 2019) e tornar-se, à semelhança do que aconteceu com o PISA, num instrumento político, “capaz de produzir efeitos específicos independentes dos objetivos traçados” (ARAÚJO & ROSA, 2022, p. 93). Inscrito numa lógica neoliberal, em que a Educação de Infância é pensada somente em termos económicos e técnicos, a introdução do IELS pode contribuir para o empobrecimento do debate em torno da Educação de Infância, designadamente pelo não questionamento das suas finalidades, das características de um programa de Educação de Infância de qualidade e da sua avaliação (VANDENBROECK, 2020; WASMUTH & NITECKI, 2017).

O IELS constituiu, assim, o primeiro passo na tentativa de introdução de um novo paradigma na Educação de Infância (AULD & MORRIS, 2019) que tem subjacente a crença de que a avaliação estandardizada das competências das crianças é um método confiável para avaliar a qualidade dos programas a (BRADBURY, 2019) e em que são ignoradas a diversidade cultural e as opiniões daqueles que estão envolvidos na Educação de Infância (VANDENBROECK, 2020). Como afirmam Urban et al. (2022) o político reduz-se ao técnico, a diversidade reduz-se a uma comparação descontextualizada entre países e a aprendizagem reduz-se a uma rede global de testagem e medições que, na opinião dos autores, compromete o acesso de todos a uma educação de qualidade.

Podemos, assim afirmar que estamos perante a tentativa de construção de uma agenda global, de teor economicista, no campo da Educação da Infância, à implementação de uma política que se insere num paradigma de educação contábil, caracterizado, entre outros aspetos, pelo “mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e

a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (LIMA, 1997, p. 43), que tem subjacente uma visão positivista da qualidade (HUNKIN, 2021). É ainda de referir a introdução neste nível educativo de uma lógica de competição, assente na datificação (ROBERTS-HOLMES, 2019; SOUSA & MOSS, 2022; VANDENBROECK, 2020) e na construção das crianças em idade pré-escolar como um investimento para o futuro (SIMS & WANIGANAYAKE, 2015) ou, mais concretamente, como frações de capital humano, que devem ser monitorizadas, medidas e comparadas (ROBERTS-HOLMES, 2019).

Tal como anteriormente referido, as recomendações produzidas no seio das organizações internacionais servem de base a decisões políticas, estando na origem quer de revisões das políticas educativas para a infância, quer da definição dos critérios e dos instrumentos utilizados para avaliar a qualidade dos programas de Educação de Infância (SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022). Contudo, e apesar de ser inegável a influência das organizações transnacionais na definição das políticas educativas nacionais, a forma como as recomendações e as diretrizes são incorporadas varia de país para país (AKKARI, 2017; BARROSO, 2018; SIMS, 2017)

Neste sentido, no próximo ponto será analisado o impacto dos discursos oriundos da OCDE, designadamente aqueles veiculados nos relatórios *Starting Strong* e no *IELS*, acerca da qualidade em Educação de Infância em Portugal.

3. O CASO PORTUGUÊS

À semelhança do que aconteceu noutros países, assiste-se em Portugal, a partir de meados da década de 90, ao renovar do interesse pela Educação de Infância. Após um período de retração, carateri-

zado pela quase ausência de investimento público neste nível educativo, o Governo eleito no ano de 1995 assume a educação como uma paixão, elege como questões centrais a qualidade e a igualdade de oportunidades e torna o investimento na Educação da Infância numa prioridade política (VILARINHO, 2020). Entre 1996 e 1999, a taxa de cobertura aumentou de 57% para 72%, sendo que a cobertura para as crianças com 5 anos ultrapassou os 90% (OCDE, 2001).

A expansão da Educação Pré-Escolar é acompanhada por uma série de medidas legislativas. Em 1997, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) que marca o início de um período de reestruturação (VILARINHO, 2020).

Neste diploma a Educação Pré-Escolar, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, é entendida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Art. 2.º), em conformidade com a definição saída da reunião ministerial “Tornar a Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade para Todos” (OCDE, 1996). A questão da qualidade surge, desde logo, sendo atribuída ao Estado, a quem é outorgada a tutela pedagógica e técnica (Art. 8.º), a responsabilidade de “definir regras de avaliação da qualidade dos serviços” (Art. 8.º, alínea f).

Ainda no mesmo ano, no mês de junho, é publicado o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 147/97). Neste Decreto refere-se que os principais objetivos seriam aumentar a taxa de frequência e desenvolver “uma educação pré-escolar de qualidade” (p. 2829), em consonância com o que era defendido para este nível educativo, no seio da OCDE (OCDE, 1996). Observa-se ainda que, à semelhança do que aconteceu nos relatórios da OCDE (OCDE, 2001, 2006, 2012, 2017, 2021), os resultados obtidos na investigação científica são invocados como argumentos legitimadores do discurso político e o investimento numa Educação

Pré-Escolar de qualidade é apresentado como uma via para a modernização e desenvolvimento do país, bem como, numa visão mais humanista, como estratégia de promoção da igualdade de oportunidades (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997). São ainda definidos alguns critérios de avaliação das instituições de Educação de Infância (Art.º 16.º), entre os quais se contam a eficácia das respostas educativas e a qualidade pedagógica e técnica.

Neste sentido, foram preparadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que seriam publicadas em agosto do mesmo ano (Despacho n.º 5220/97, 1997). Consideradas, pelo legislador, como “uma passo decisivo para a garantia da qualidade da rede nacional da educação pré-escolar” (Despacho n.º 5220/97, 1997, p. 178), o seu principal propósito seria a “definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (p. 178). A visão das OCEPE como instrumento de garantia de qualidade é reforçada no Relatório realizado no âmbito do Estudo Temático sobre Educação de Infância promovido pela OCDE, em Portugal, e reconhecida pelos peritos que visitaram o nosso país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Contudo, esta não era, na opinião dos peritos da OCDE, a única estratégia que deveria ser usada para garantir a qualidade. Numa lógica neoliberal, de prestação de contas e responsabilização dos promotores dos programas de Educação Pré-Escolar, foi proposto que a avaliação da qualidade, através de “um conjunto de medidas quantitativas previamente estabelecidas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 231), servisse de base para decisões relativas ao financiamento dos programas de Educação de Pré-Escolar. Contudo, tal sugestão não foi posta em prática.

No seguimento da publicação das OCEPE, foi disponibilizado pelo Ministério da Educação um conjunto de textos sobre a qualida-

de e a sua avaliação. A sua edição derivou de uma maior atenção, findo o processo de regulamentação da Educação Pré-Escolar, “ao apoio e ao acompanhamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar no processo de construção de projetos educativos de qualidade, bem como a divulgação de boas práticas educativas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 1).

A conceção de qualidade apresentada nesta publicação era a de que esta era um conceito socialmente construído e, como tal, dependente do contexto, à semelhança do que foi proposto nos dois primeiros relatórios *Starting Strong* (OCDE, 2001, 2006). No que diz respeito à avaliação foi adotada a proposta de Lilian Katz (1998), que defendia que esta devia ser avaliada a partir de múltiplas perspetivas. Mais concretamente, a autora referia cinco perspetivas: 1) a perspetiva orientada de cima para baixo, ou seja, a “dos adultos encarregados de executar o programa” (KATZ, 1998, p. 16); 2) a perspetiva orientada de baixo para cima, a das crianças; 3) a perspetiva externa-interna ao programa, a das famílias; 4) a perspetiva interior ao programa, a dos profissionais que o punham em prática; e 5) a perspetiva exterior ao programa, em que eram consideradas “as formas como o programa serve a comunidade e a sociedade em geral” (KATZ, 1998, p. 16). Tratava-se, assim de uma proposta de “avaliação global da qualidade” (KATZ, 1998, p. 37), contextualizada, realizada sobretudo com base em dados qualitativos, recolhidos junto de diferentes elementos da comunidade educativa e, inclusivamente, da sociedade.

A partir de 2005, com o início do período designado de *fase de consolidação e discurso da qualidade* (VILARINHO, 2020), assiste-se a uma ênfase nos critérios de qualidade de natureza processual e na avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças. Para além da avaliação, ao longo do ano, do desenvolvimento do projeto curricu-

lar de grupo/turma, já prevista nas OCEPE, é solicitada aos educadores de infância a elaboração, no final do ano letivo, de um relatório de avaliação, tendo como base a observação de cada criança e do grupo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2000).

São também publicados novos documentos sobre a temática da qualidade (BERTRAM & PASCAL, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) centrados não só na avaliação dos programas, mas também, seguindo as indicações do Ministério da Educação, na avaliação das aprendizagens (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2000). Como é escrito na nota de apresentação do “Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria” o objetivo era realizar uma “avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar” (BERTRAM & PASCAL, 2009, p. 3). Continuava-se a privilegiar uma abordagem contextual à avaliação da qualidade em Educação de Infância, centrada na análise dos processos e dos produtos, que tinha subjacente uma visão democrática, pressupondo “o envolvimento ativo de todos os participantes no processo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36).

Em 2016, as OCEPE são atualizadas (Silva et al., 2016) mantendo-se a defesa de uma avaliação processual da qualidade a partir de uma abordagem contextual. Face a esta atualização foi publicado um novo documento de apoio ao “trabalho de planificação e avaliação desenvolvido nos jardins de infância” (CARDONA et al., 2021, p. 9), com a finalidade de potenciar uma abordagem pedagógica de qualidade na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, e em linha com que estava previsto, desde o primeiro momento, nas OCEPE, a avaliação foi apresentada como o fundamento da ação educativa, sendo defendido que neste processo deviam ser envolvidos, para além do educador, crianças, pais/famílias e outros profissionais. Ou seja, manteve-se a ideia, defendida desde a publicação das primeiras

OCEPE, de que o processo de avaliação da qualidade em Educação Pré-Escolar devia ser um processo democrático, em que participariam todos os atores envolvidos no processo educativo.

Outro aspeto interessante é o facto de, num momento em que, como anteriormente referido, existe uma ênfase crescente na estandardização da avaliação da qualidade em Educação de Infância, sobretudo no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças, de que o IELS é o mais paradigmático exemplo, em Portugal esta abordagem ser claramente desaconselhada:

optar por uma ficha de avaliação com uma listagem predefinida de ‘aquisições’ iguais para todos, ou organizada por idades, ou recorrer a uma folha de *Excel* que apresenta resultados em percentagens, não se enquadra na perspectiva de avaliação subjacente às OCEPE. (CARDONA et al., 2021, p. 132)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi atrás exposto podemos afirmar que embora a questão da qualidade e da sua avaliação se tenham tornado elementos centrais do discurso público sobre a educação pré-escolar em Portugal e o discurso oficial tenha sido permeado pela *história da qualidade e dos retornos elevados* (SOUSA & MOSS, 2022), não é visível a tendência no sentido do estabelecimento de uma definição universal de qualidade em Educação de Infância, tal como é defendida no seio da OCDE (OCDE, 2012, 2015). Pelo contrário, desde os anos 90 e até aos nossos dias tem sido privilegiada, pelo Ministério da Educação, uma abordagem contextual à avaliação da qualidade em Educação Pré-Escolar, assente na participação de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: Consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educ.*, 17(53), 937–958.

ARAÚJO, A. L., & ROSA, V. (2022). A OCDE e a governação global da educação: Como o PISA se está a transformar num programa de ‘big science’. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 81–96. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.06>

AULD, E., & MORRIS, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11–26. <https://doi.org/10.1177/1478210318823949>

BARROSO, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>

BELSKY, J., VANDELL, D. L., BURCHINAL, M., CLARKE-STEWART, A., MCCARTNEY, K., & OWEN, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? The NICHD Early Child Care Research Network. *Child Development*, 78(2), 681–701.

BERTRAM, T., & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BLANDEN, J., DEL BONO, E., HANSEN, K., & RABE, B. (2022). Quantity and quality of childcare and children’s educational outcomes. *Journal of Population Economics*, 35(2), 785–828. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00835-4>.

BRADBURY, A. (2019). Datafied at four: The role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1511577>

CARDONA, M. J., SILVA, I. L. da, MARQUES, L., & RODRIGUES, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

DE HENAU, J. (2022). Simulating employment and fiscal effects of public investment in high-quality universal childcare in the UK. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00096-y>

DELAUNE, A. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1478210318822182>

FELFE, C., & LALIVE, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>

FERREIRA, A. G., & MOTA, L. (2014). Educação de Infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Estudos do Século XX*, 14, 35–50.

GARCÍA, J. L., HECKMAN, J. J., LEAF, D. E., & PRADOS, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood Program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705718>

HUNKIN, E. (2021). Devastating impacts? Investigating 'edu-quality' discourse in early childhood policy and its implications. *Journal of Education Policy*, 36(2), 196–210. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1690709>

LIMA, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43–59.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Estudo temático da OCDE*. Ministério da Educação.

MORGAN, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>

MOSS, P., & URBAN, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1177/1463949120929466>

OCDE (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. OCDE.

OCDE (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD.

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

OCDE (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD.

OCDE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD.

OCDE (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-years olds in England, Estonia and the United States*. OCDE.

OCDE (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OCDE.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Ed.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PENN, H. (2011). Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood*, 18(1), 94–113. <https://doi.org/10.1177/0907568210369846>

PROCHNER, L., & NAWROTZKI, K. D. (2019). The origins of the current era of Early Childhood Care and Education. In C. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.

ROBERTS-HOLMES, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>

SILVA, I. L. da, MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

SIMS, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), 1365411. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>

SIMS, M., & WANIGANAYAKE, M. (2015). The performance of compliance in early childhood: Neoliberalism and nice ladies. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 333–345. <https://doi.org/10.1177/2043610615597154>

SOUSA, D., GREY, S., & OXLEY, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/1478210318818002>

SOUSA, D., & MOSS, P. (2022). Introducing the special issue on ‘Comparative studies in early childhood education: Past, present and future’. *Comparative Education*, 58(3), 287–296. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2071019>

URBAN, M., GUEVARA, J., & MOSS, P. (2022). ¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina. *Educação e Pesquisa*, 48, e248362. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248248362esp>

VANDENBROECK, M. (2020). Measuring the young child: On facts, figures and ideologies in early childhood. *Ethics and Education*, 15(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1824096>

VARSHNEY, N., TEMPLE, J. A., & REYNOLDS, A. J. (2022). Early education and adult health: Age 37 impacts and economic benefits of the Child-Parent Center Preschool Program. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 13(1), 57–90. <https://doi.org/10.1017/bca.2022.4>

VILARINHO, M. E. (2020). Articulações entre o público e o privado na Educação da Infância em Portugal. *Educação em Revista*, 36, e231420. <https://doi.org/10.1590/0102-4698231420>

WASMUTH, H., & NITECKI, E. (2017). Global early childhood policies: The impact of the global education reform movement and possibilities for re-conceptualization. *Global Education Review*, 4(2), 1–17.

Agradecimentos:

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDP/00460/2020.

