



ESTUDO NACIONAL SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatório Final



Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social

Rua das Paineiras, Casa 11 – USP Ribeirão Preto SP Brasil

Telefone: +55 (16) 3315-3918

Site: lepes.fearp.usp.br

Ficha Técnica

Da Obra

Realização:

Laboratório de Estudos e Pesquisas
em Economia Social - Universidade de
São Paulo

Concepção e Elaboração do Documento:

Rayssa Helena de Souza Lemos
Ana Clara Ramos Simões
Cecília Dutra Carolino
Anne Caroline da Silva
Paola Vieira Guedes
Júlia Garcia Chrispolim
Pietro Geronimo de Andrade
Paulo Gabriel Guerche Fuzzari
Milena Villela Machado dos Reis
André Takahashi Neis
Priscila Carvalho de Castilho
Tawana Orlandi Tosta
Camila Martins de Souza Silva
Luiz Guilherme Dacar da Silva
Scorzafave
Ana Cláudia Cipriano
Daniel Domingues dos Santos

Leitura crítica:

Beatriz Abuchaim
Pedro Fernandes

Diagramação:

David Andrés Casilimas Diaz
Bianca Chagas Da Silva
Aline Miho Takeuchi

Da Iniciativa

Realização - Fundação Maria Cecília

Souto Vidigal:

CEO Mariana Luz
DIRETOR DE OPERAÇÕES Leonardo
Hoçoya
DIRETORA DE CONHECIMENTO
APLICADO Marina Fragata Chicaro
DIRETORA DE COMUNICAÇÃO E
RELAÇÕES GOVERNAMENTAIS
Mariana Montoro
GERENTE DE COMUNICAÇÃO Ana
Carolina Vidal Guedes
GERENTE DE CONHECIMENTO
APLICADO Beatriz Abuchaim
EQUIPE DE CONHECIMENTO
APLICADO Pedro Fernandes e Karina
Fasson

Parceiro Implementador - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social - LEPES:

Daniel Domingues dos Santos
Luiz Guilherme Dacar da Silva
Scorzafave
Coordenadores

Eixo Escala de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI)

- LEPES:

Priscila Carvalho de Castilho
Pesquisadora

Carolina Mikaela Silva Kato
Assistente de Pesquisa

Eixo Análise de Dados - LEPES:

Ana Clara Ramos Simões
Araê Cainã Zani de Souza
Cecília Dutra Carolino
Milena Villela Machado dos Reis
Pesquisadores

Arthur Costa Dechechi
Barbara Alves Medeiros
Carla Barreto Dória Pinto
Cleber Gabriel N. Zanin
Douglas Fernandes da Silva Mendes
Paola Vieira Guedes
Pedro Borges de Melo Filho
Assistentes de Pesquisa

Eixo Avaliação da Qualidade da Educação Infantil - LEPES:**Implementação:**

Ana Cláudia Cipriano
Rayssa Helena de Souza Lemos
Coordenadoras

Anne Caroline da Silva
Júlia Garcia Chrispolim
Lucas Da Silva
Pietro Geronimo de Andrade
Assistentes de Pesquisa

Treinamento EAPI:

Ana Clara Ramos Simões
Ana Cláudia Cipriano
Priscila Carvalho de Castilho
Rayssa Helena de Souza Lemos
Pesquisadoras

Desenvolvimento:

Ildeberto Aparecido Rodello
Gestor de equipe

Jean Carlo do Nascimento Pereira
Desenvolvedor (Mobile) e Líder de equipe

Ana Eloise Ferreira Neves
Caio Brandão da Costa
Carol Ushirobira
Felipe Cosme Martins
José Gabriel Macklaud
Marco Antônio Ribeiro de Toledo
Pedro Afonso Gomes Moura
Victor Matheus de Jesus
Desenvolvedores (Front-end)

João Victor Daijó de Mello Porto
Salmo da Cruz Mascarenhas
Desenvolvedores (Back-end)

Leonardo Gasparotto Menini
Desenvolvedor (DevOps)

Lourenço de Salles Roselino
Desenvolvedor (Banco de dados)

Luiz Silva
Rafael Mecheseregian Razeira
Rafael Shin-iti Utsumi
Desenvolvedores (Mobile)

Administrativo:

Bruna Goussain Santana
Gestora Administrativa

Camila Pereira da Silva
Camilla Rizzo Nappi
Gabriel Braga Donzeli de Paula
Giovanna Costa da Silva
Marina Perussi de Jesus
Monize Beatrice Luperini de Oliveira
Assistentes Administrativos

Apoio Financeiro:

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Itaú Social
Movimento Bem Maior

Inteligências Locais:

Alexandre José de Souza Peres
Daniel Santos Braga
Eliane Ganas Fernandes
Francisca Zilania Mariano
Francisco Carlos Franco
Gardia Maria Santos de Vargas
Isabel Pessoa de Arruda Raposo

Maria Andreolina do N. Oliveira
Gonçalves
Sandro Monsueto
Sofia Cieslak Zimath
Tatiane Almeida de Menezes
Vitor Azevedo Pereira Pontual

Coordenadores de Campo:

Anne Caroline da Silva
Ariallisson Monteiro Dos Santos
Camila Gomes
Daniel Santos Braga
Daniele Brito Dos Anjos
Dhienifer Estefani Pereira Barbosa
Francisca Leticia Ferreira De Lima
João Lavinias
Maria Carolina Gomes Peixoto
Patrícia Lemos Costa Pereira
Thaís Pio Marques
Victoria Luiza Vargas Dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às Secretarias de Educação e profissionais das redes de Educação Infantil dos municípios participantes da Avaliação pela abertura, colaboração e empenho para que este projeto se concretizasse. A saber, Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza, Goiânia, Joinville, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Suzano.

Também agradecemos a todas as Inteligências Locais, Coordenadores de Campo e pesquisadores envolvidos no processo de coleta de dados em cada município.

LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Número de turmas definidos por quantidade de habitantes	18
Tabela 2 - Número de turmas, unidades educacionais (UEs), creches e pré-escolas por município	19
Quadro 1 - Figuras-chave para a execução dos campos e seus papéis	20
Figura 1 - Dimensões da EAPI	27
Quadro 2 - Organização da pontuação dos resultados da EAPI	29
Quadro 3 - Organização da pontuação do índice de segurança	31
Gráfico 1 - Distribuição de turmas pelo número de crianças matriculadas (%)	34
Gráfico 2 - Localização das turmas, por áreas (%)	35
Gráfico 3 - Tipo de turma (%)	36
Gráfico 4 - Período de atendimento das turmas (%)	37
Gráfico 5 - Distribuição de diretores e professores segundo cor/raça autodeclaradas	38
Gráfico 6 - Formações iniciais fora da área de pedagogia mais comuns entre diretores de UEs (%)	40
Tabela 3 - Participação do conselho escolar, da equipe de profissionais e dos familiares na elaboração do PPP, segundo o diretor (%)	41
Tabela 4 - Participação dos professores na elaboração do PPP, segundo o professor (%)	42
Gráfico 7 - Professores acreditam que a gestão busca proporcionar condições para o desenvolvimento de seu trabalho (%)	43
Gráfico 8 - Professores sentem que há esforço da equipe da UE para acolher e formar os profissionais recém contratados (%)	43
Tabela 5 - Professores com Ensino Superior em Pedagogia, por categorias (%)	44
Gráfico 9 - Meios pelos quais professores pesquisam sobre práticas pedagógicas (%)	45
Gráfico 10 - Regimes de contratação de professores (%)	46
Gráfico 11 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “infraestrutura”	48
Gráfico 12 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de infraestrutura	49
Gráfico 13 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”	51
Gráfico 14 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de currículo, interações e práticas pedagógicas	52
Gráfico 15 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “diversidades”	54
Gráfico 16 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “alimentação”	56
Gráfico 17 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de “alimentação”	57
Gráfico 18 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “equipe e gestão”	58
Gráfico 19 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de “equipe e gestão”	59
Gráfico 20 - Percentual de turmas por faixa na dimensão de “segurança”	61
Gráfico 21 - Distribuição do total de turmas por pontuação nas cinco dimensões	64
Tabela 6 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, creches x pré-escolas (%)	65
Tabela 7 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, creches diretas x conveniadas (%)	66

Tabela 8 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, pré-escolas em CEIs x pré-escolas em EMEFs (%)	67
Gráfico 22 - Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar”, por níveis de qualidade (%)	71
Gráfico 23 - Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde”, por níveis de qualidade (%)	74
Gráfico 24 - Resultados das observações das “práticas para acolhimento e gestão de conflitos”, por níveis de qualidade (%)	76
Gráfico 25 - Resultados das observações de “uso e disponibilidade de materiais”, por níveis de qualidade (%)	77
Gráfico 26 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, creches x pré-escolas	79
Gráfico 27 - Práticas para cuidado de si, creches x pré-escolas	80
Gráfico 28 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, creches x pré-escolas	81
Gráfico 29 - Materiais disponíveis, creches x pré-escolas	81
Gráfico 30 - Interações negativas, creches x pré-escolas	82
Gráfico 31 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, diretas x conveniadas	84
Gráfico 32 - Práticas para cuidado de si, diretas x conveniadas	85
Gráfico 33 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, diretas x conveniadas	86
Gráfico 34 - Materiais disponíveis, creche diretas x creche conveniadas	87
Gráfico 35 - Interações negativas, creches diretas x creches conveniadas	88
Gráfico 36 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs	89
Gráfico 37 - Práticas para cuidado de si, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs	90
Gráfico 38 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs	91
Gráfico 39 - Materiais disponíveis, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs	92
Gráfico 40 - Interações negativas, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs	93
Quadro 4 - Possíveis fatores explicativos (variáveis) incluídos nos modelos estatísticos	99
Quadro 5 - Síntese dos resultados encontrados nos modelos estatísticos	103
Gráfico 41 - Taxa de frequência	106
Gráfico 42 - Prática de lavagem das mãos	108

SUMÁRIO

Apresentação do documento	10
1. Introdução	13
2. Desenho do estudo	18
2.1 Execução	20
2.2 Instrumento	23
2.2.1 Conceitos-chave da EAPI	23
2.2.2 Dimensões da EAPI	26
2.2.3 Norma da EAPI	28
3. Perfil da amostra visitada	33
3.1 Características das turmas	33
3.2 Características das equipes e da gestão das unidades educacionais	37
4. Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil	47
4.1 Apresentação dos resultados gerais do Estudo seguindo os índices agregados da norma da EAPI	47
4.1.1 Infraestrutura	47
4.1.2 Currículo, interações e práticas pedagógicas	50
4.1.3 Diversidades	53
4.1.4 Alimentação	55
4.1.5 Equipe e gestão	58
4.1.6 Segurança	60
4.1.7 Abordagem geral das dimensões	62
4.2 Exploração dos resultados por estratos	64
5. Um olhar aprofundado para a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”	69
5.1 Abordagem geral	69
5.1.1 Resultados em termos de oportunidades de aprendizagens que ampliam o repertório por meio do brincar	70
5.1.2 Resultados em termos de oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde	73
5.1.3 Resultados em termos de práticas para acolhimento e gestão de conflitos	75
5.1.4 Resultados em termos de uso e acesso aos materiais	77
5.2 Exploração dos resultados por estratos	78
5.2.1 Recorte por faixa etária: creches e pré-escolas	78
5.2.2 Recorte por tipo de UE: creches em CEIs de administração direta e creches conveniadas	83
5.2.3 Recorte por tipo de UE: pré-escolas em CEIs x pré-escolas em EMEFs	88
5.3 Desdobramentos acerca da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”	94
6. Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas	98
7. A pandemia de Covid-19 e seus impactos	104
8. Considerações finais e possíveis caminhos	110
9. Referências bibliográficas	115
APÊNDICES	121

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO

No contexto brasileiro, os anos mais recentes foram marcados pelo debate acerca do acesso à Educação Infantil, ocasionando a ampliação de vagas para essa faixa etária, diante da meta¹ estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar do acesso ser um esforço relevante para a redução das desigualdades, não deve-se perder de vista que a Educação Infantil tem como papel oferecer às crianças acolhimento, proteção, segurança, acesso a bens culturais, alimentação adequada e oportunidades de aprendizagem², sendo todos esses aspectos um direito das crianças. Portanto, apenas um ambiente que exerça plenamente esse papel com qualidade e equidade para todas as crianças é capaz de reduzir as inúmeras formas de desigualdade que perpassam a vida de um indivíduo e se iniciam na Primeira Infância.

Nesse sentido, avaliar a qualidade dos ambientes de aprendizagem mostra-se essencial para conhecer as condições oferecidas e, assim, direcionar políticas públicas eficientes que intervenham onde é necessário. Por outro lado, ainda não há pesquisas no Brasil que avaliem essa qualidade no âmbito nacional. O Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil surge, então, nesse cenário, com o objetivo de trazer à luz alguns dados em relação à qualidade da Educação Infantil brasileira.

Essa pesquisa foi fruto da parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), com apoio do Itaú Social e do Movimento Bem Maior, e apresenta dados sobre a qualidade da Educação Infantil de doze municípios das cinco regiões do Brasil. O retrato da educação infantil nacional produzida pelo estudo, além de trazer dados inéditos acerca da qualidade, corresponde a um panorama da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que permite planejar os próximos passos diante do que foi de fato implementado e do que ainda precisa avançar nas redes de educação.

Dessa forma, este documento visa apresentar os principais achados do Estudo Nacional, de modo a (i) identificar e evidenciar grandes desafios e potencialidades da Educação Infantil brasileira; (ii) contextualizar estes achados com os grandes temas e documentos oficiais que norteiam atualmente o debate nacional na área, visando especialmente identificar o grau de implementação da

¹ A meta do PNE determinava que, até 2016, 50% de crianças entre 0 a 3 anos e 11 meses matriculadas na creche e 100% de crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses matriculadas na pré-escola. Em 2019, os resultados indicavam 37% de crianças na creche e 94,1% na pré-escola.

² NCPI (2021).

BNCC; e (iii) dar subsídios para a melhoria das políticas e práticas na Educação Infantil.

Esse relatório se propõe a ampliar a apresentação dos dados e as análises desenvolvidas no Sumário Executivo³. O documento é composto por oito seções, são elas: Introdução; Desenho do estudo; Perfil da amostra visitada; Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil; Um olhar aprofundado para a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”; Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas; A pandemia de Covid-19 e seus impactos; Considerações finais e possíveis caminhos.

A “Introdução” traz um recorte histórico-político da Educação Infantil no Brasil e nos ajuda a compreender a importância do presente estudo frente ao contexto atual, enquanto o “Desenho do estudo” descreve brevemente como foi feita a parte operacional da iniciativa, além de explicar a metodologia por trás da pesquisa. A seção “Perfil da amostra visitada” traz análises descritivas em relação às turmas, à gestão e à equipe de professoras(es) e diretoras(es) das turmas observadas.

O capítulo “Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil” traz os resultados gerais provenientes do Estudo Nacional, no que diz respeito às seguintes dimensões: infraestrutura; currículo, interações e práticas pedagógicas; diversidades; alimentação; equipe e gestão; e segurança. Ainda, a seção “Um olhar aprofundado para a dimensão ‘currículo, interações e práticas pedagógicas’” permite destrinchar as análises da dimensão central do instrumento utilizado, apresentando de forma individual os resultados das oportunidades de aprendizagem, práticas pedagógicas, interações e uso e acesso aos materiais. Nessas duas seções, os resultados também são apresentados segundo recortes por faixa etária e tipo de unidade educacional.

A seção “Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas” apresenta resultados de dois modelos econométricos que mostram como características das turmas, dos profissionais e das unidades educacionais influenciam na qualidade das práticas. A seção 7, “A pandemia de Covid-19 e seus impactos”, traz alguns dados e reflexões sobre o contexto pandêmico em que o estudo foi realizado. Por fim, o capítulo “Considerações finais e possíveis caminhos” destaca os principais resultados apresentados ao longo do relatório e indica ações e políticas diante dos resultados observados.

Entre os resultados encontrados, destaca-se a alta concentração de turmas com em uma faixa regular de qualidade na maior parte das dimensões, o que aponta para a necessidade de práticas com maior intencionalidade pedagógica e que promova a autonomia das crianças. Ainda, segurança se mostrou como um ponto de atenção, visto que há um percentual elevado de turmas com a presença de riscos à integridade das crianças. Além disso, a inclusão de crianças com

³ LEPES (2022), se encontra disponível em: [Avaliação da Qualidade da Educação Infantil | Fundação Maria Cecília Souto Vidigal](#)

deficiência se mostrou um aspecto muito deficitário em cerca de 98% das turmas observadas, indicando que a Educação Infantil ainda carece de formação e infraestrutura adequada para oferecer um atendimento equitativo.

1. Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo o acesso e a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas um direito social das crianças brasileiras, assegurado na Constituição Federal. Entretanto, somente o acesso não é suficiente para garantir que as crianças tenham oportunidades de aprendizagens e experiências que promovam seu desenvolvimento integral: na Educação Infantil a qualidade do atendimento é essencial.

Dessa forma, avaliações externas quanto à qualidade das unidades educacionais responsáveis por estes atendimentos têm se tornado cada vez mais socialmente relevantes. Tais avaliações contribuem no planejamento em prol de melhorias da qualidade, ao auxiliar gestores locais a identificar fortalezas e fraquezas das redes municipais de Educação Infantil.

Perspectiva Histórica da Educação Infantil brasileira

● 1988 Constituição Federal de 1988

Em seu artigo 208, é estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

● 1990 ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Após dois anos da promulgação da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - foi aprovado com o objetivo de garantir a proteção integral às crianças e aos adolescentes.

É a partir da promulgação da Constituição Federal e do ECA que a criança começa a ser inserida como sujeito de direitos que merece proteção e desenvolvimento integral. A partir disso, levanta-se o questionamento sobre como esses direitos têm sido colocados em prática ao longo das últimas décadas, visto que os espaços denominados “creches” surgem no Brasil dentro de um contexto de assistencialismo, muito ligado à filantropia, estando atrelados essencialmente ao “cuidar”.

● 1996 LDB - Lei de Diretrizes e Bases de 1996

Coube à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, unificar creche e pré-escola enquanto Educação Infantil, sendo esta etapa instituída enquanto a primeira etapa da educação básica brasileira e de responsabilidade dos municípios.

● 2010 DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil trazem objetivos e definições importantes para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos por meio da definição das concepções de Educação Infantil; criança; proposta pedagógica e currículo. Define como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Trata dos princípios éticos, estéticos e políticos que devem reger as propostas pedagógicas; da organização dos espaços, tempos e materiais nas escolas de Educação Infantil. Ademais, o documento aborda a diversidade por meio do combate ao racismo; a proteção das crianças contra qualquer forma de violência; as especificidades das crianças indígenas e as infâncias do campo. O documento aborda avaliação e articulação com o Ensino Fundamental.

● 2014 PNE - Plano Nacional de Educação

Por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como “Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos” até o final do ano de 2024 (MEC, 2014).

● 2016 Marco Legal da Primeira Infância

No dia 8 de março de 2016, é sancionada a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância por indicar que a Primeira Infância engloba os primeiros 6 (seis) anos de vida da criança e estabelecer diretrizes e metas para políticas públicas voltadas à proteção integral e ao desenvolvimento das crianças.

● 2017 BNCC - Base Nacional Comum Curricular

A terceira versão da Base aprovada em dezembro de 2017 reafirma conceitos trazidos pelas diretrizes curriculares para a Educação Infantil de 2009 além de especificar direitos de aprendizagem; campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo etário. Atualmente o documento está em fase de implementação nos municípios brasileiros.

2018 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

O documento tem como objetivo descrever quais são os parâmetros de qualidade para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Os parâmetros são agrupados por princípios e cada grupo de princípios compõe uma área focal, totalizando oito áreas. Esse é um documento importante, pois por meio dele é possível mapear e monitorar a qualidade do atendimento que é oferecido nas escolas de Educação Infantil.

2020 PNPI - Plano Nacional pela Primeira Infância

O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), enquanto documento técnico e político, reafirma as concepções de criança e de infâncias em sua dimensão coletiva e diversa; retoma documentos anteriores entendendo as crianças como cidadãos e sujeito de direitos e se propõe a dialogar com outros Planos nacionais como o de Saúde; Assistência Social; Cultura; Enfrentamento da Violência Sexual; de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e ao Plano de Ação para Implmenetação da Agenda 2030 (ODS) se constituindo assim como um documento que busca olhar para a primeira infância sob uma ótica intersetorial.

A construção dessa breve linha do tempo é necessária para entender o processo pelo qual a Educação Infantil passou para ser considerada etapa crucial para o desenvolvimento integral humano e se tornar um tema central da política pública nacional, deixando de fazer parte do contexto da Assistência Social para compor o eixo de Educação Básica.

Além do ponto de vista legal, é importante compreender o que ocorre ao longo do desenvolvimento cerebral nesta etapa caracterizada por janelas de oportunidades que impactam por toda a vida das crianças. Conforme o Núcleo Ciência pela Infância - NCPI (2018), o desenvolvimento cerebral, que se inicia na gestação e prossegue de forma especialmente relevante na Primeira Infância, permite que a aprendizagem ocorra durante a vida inteira. No entanto, é neste período inicial da vida que existe uma maior maleabilidade dos circuitos cerebrais para responder a determinadas experiências, como a exposição a luzes, imagens, sons, dentre outras, possibilitando que ocorra a formação de circuitos fundamentais para o desenvolvimento futuro. De mesmo modo, isso significa que este é um período extremamente sensível a fatores nocivos (experiências negativas) ou ausência de experiências positivas, que podem acarretar o comprometimento de estruturas neuronais importantes.

As crianças são indivíduos únicos, cujo desenvolvimento está diretamente ligado não só aos fatores genéticos, mas também à relação dialética estabelecida com o meio. Dessa forma, todos os aspectos para seu desenvolvimento pleno estão condicionados às interações que ela estabelece com os outros, como seus pais, cuidadores, professores, profissionais de saúde, outras crianças e demais indivíduos que fazem parte de seu círculo social. Quando estes interagem com as crianças, promovem enriquecimento afetivo, com vínculos consistentes que encorajam a autonomia e criam condições em que as crianças se sintam seguras para vivenciar momentos de brincadeiras e exploração do ambiente, elas aumentam seus recursos físicos, cognitivos, sociais e afetivos para interagir consigo mesmas, com outras pessoas e com o mundo (NCPI, 2018).

Assim, a Primeira Infância deve ser tida como prioridade nas agendas de pesquisa e formação de políticas públicas, uma vez que oferecer condições apropriadas para o desenvolvimento infantil é mais eficaz do que tentar reverter ou mitigar os efeitos de sua negligência futuramente, além de menos dispendioso (Blau e Currie, 2006). O relatório “Cost of Inaction of the Early Childhood Programs for Brazil” (Natal et. al, 2021) traz uma série de programas implementados ao redor do mundo voltados para a promoção do desenvolvimento infantil, abrangendo saúde, nutrição e educação da criança, que podem servir como exemplos de políticas bem sucedidas.

De acordo com o NCPI (2021), a Educação Infantil tem como papel oferecer às crianças acolhimento, proteção, segurança, acesso a bens culturais, alimentação adequada e oportunidades de aprendizagem. A depender da vulnerabilidade social à qual as crianças estão expostas, o acesso a esses cuidados pode não estar disponível, desrespeitando seus direitos fundamentais.

Neste sentido, justificam-se os esforços que têm sido empreendidos por instituições nacionais e internacionais para a elaboração de instrumentos que visam avaliar a Educação Infantil, tendo como perspectiva a atenção às peculiaridades e singularidades de cada criança, bem como às diferenças regionais e étnico-raciais; uma prática pedagógica baseada em propostas curriculares específicas para cada contexto; a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais; materiais e brinquedos adequados para a faixa etária das crianças; o protagonismo da criança nos processos de aprendizagem e ênfase no desenvolvimento da sua autonomia; a priorização de processos pedagógicos que envolvem interação; a priorização das brincadeiras; espaços adequados; e a criação de experiências positivas para as crianças como fundamento do trabalho pedagógico.

Dentre tais instrumentos, tem-se como um exemplo exaustivo nas características elencadas a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância - EAPI, desenvolvida pelo LEPES/USP em parceria com a FMCSV. A EAPI consiste em uma adaptação para o contexto brasileiro dos instrumentos do MELE (Measuring Early Learning Environments), que por sua vez é

parte integrante do MELQO⁴ (Measuring Early Learning Quality and Outcomes), sistema avaliativo proposto pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Brookings Institution.

A realização de avaliações externas acerca da realidade em que se encontram as unidades educacionais são essenciais na medida em que propiciam diagnósticos mais fidedignos das dimensões que implicam na qualidade do atendimento educacional. Dessa forma, concedem à população local ferramentas de cobrança sobre governantes e gestores do sistema por melhorias no ensino, auxiliam familiares em suas decisões a respeito das escolas em que gostariam de matricular seus filhos e atuam no combate à ineficiência na utilização de recursos públicos, o que só é possível mediante a disponibilidade de informações objetivas sobre a qualidade do ensino nas unidades e redes.

Portanto, a fim de fornecer subsídios para a melhoria da qualidade a partir de decisões baseadas em evidências empíricas, além de auxiliar na promoção de uma cultura de avaliação para que a qualidade preconizada por nossos documentos oficiais possa ser constantemente aprimorada nos municípios brasileiros, foi realizado o Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil, que avaliou redes de doze municípios das cinco regiões do Brasil. A pesquisa foi executada pela equipe do LEPES (Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social da Universidade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto), com parceria técnica e apoio financeiro da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e com apoio financeiro do Itaú Social e do Movimento Bem Maior.

O documento apresenta os principais resultados em relação à qualidade da Educação Infantil. Tal qualidade está ancorada nos documentos oficiais, em especial a BNCC, que reitera o protagonismo infantil, com a promulgação dos 6 direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Isto é, o relatório demonstra em qual nível de implementação curricular da BNCC o Brasil está nesse momento.

⁴ UNESCO et al. (2017).

2. Desenho do estudo

O Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil foi desenhado visando um retrato da Educação Infantil oferecida em redes de educação de municípios das 5 regiões do país. De modo que para ter estes diferentes contextos, nas regiões Sudeste e Nordeste, por suas diversidades intrarregionais e concentração populacional, o estudo selecionou três municípios em cada. Para as demais regiões, Norte, Centro-Oeste e Sul, o desenho abarcou a participação de dois municípios em cada. Totalizando, desta forma, 12 municípios.

Assim, ao final, ficaram estabelecidos como participantes os municípios Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza, Goiânia, Joinville, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Suzano.

A definição do número de turmas participantes por município foi baseada na quantidade de habitantes dos municípios, de modo que a amostra foi deliberada conforme a Tabela 1. A amostra ficou balizada com um município com 600 turmas, dois municípios com 400 turmas cada, três com 320 turmas cada, três municípios com 240 turmas cada, dois municípios com 180 turmas cada e um com 120 turmas, totalizando 3.560 turmas na amostra.

TABELA 1 - Número de turmas definidos por quantidade de habitantes

Número de habitantes total	Turmas a serem selecionadas
4+ Milhões de Habitantes	600 Turmas
2 a 4 Milhões de Habitantes	400 Turmas
1 a 2 Milhões de Habitantes	320 Turmas
400 Mil a 1 Milhão de Habitantes	240 Turmas
250 a 400 Mil Habitantes	180 Turmas
Menos que 250 Mil Habitantes	120 Turmas

Fonte: Elaboração própria.

Após a definição de quantidade de turmas, foi realizada estratificação a partir de dois parâmetros: (i) idade das crianças da turma dividida em quatro faixas etárias, entre 2 anos a 5 anos e 11 meses; e (ii) tipo de unidade educacional - UE, podendo ser uma unidade apenas com a etapa de Educação Infantil (Centro de Educação Infantil – CEI) de administração direta do município, uma unidade conveniada/parceira ou uma unidade de Ensino Fundamental (EMEF) que possui turmas de Educação Infantil. Portanto, a amostra foi definida de forma que o

número de turmas fosse dividida igualmente entre as faixas etárias da Educação Infantil:

- 25% de turmas: Creche (2 anos a 2 anos e 11 meses);
- 25% de turmas: Creche (3 anos a 3 anos e 11 meses);
- 25% de turmas: Pré-escola (4 anos a 4 anos e 11 meses);
- 25% de turmas: Pré-escola (5 anos a 5 anos e 11 meses).

Para realizar o sorteio das turmas, foi solicitado uma lista das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) com as seguintes informações: (i) regional/distrito/setor; (ii) nome da unidade; (iii) modalidade; (iv) código inep; (v) ano de início das atividades; (vi) endereço; (vii) localização; (viii) tipo de turma; (ix) idade das crianças na turma; (x) período; (xi) código da turma; e (xii) nome da turma. A quantidade de turmas pertencentes a cada estrato⁵ foi definida a partir do percentual de cada tipo de unidade educacional observado dentro de cada faixa etária na lista de turmas da rede. Por fim, o sorteio foi realizado de forma que cada turma teve um número aleatório a ela atribuído, o qual foi ordenado e selecionado de acordo com essa ordem e com o número de turmas necessárias para cada estrato.

Ao final do estudo, a amostra visitada totalizou 3467 turmas. A Tabela 2 a seguir resume a distribuição de turmas avaliadas entre creches e pré-escolas em cada um dos doze municípios do Estudo, além da quantidade de unidades educacionais visitadas, que foram definidas de acordo com o sorteio.

TABELA 2 - Número de turmas, unidades educacionais (UEs), creches e pré-escolas por município

Município	Turmas	UEs	Creches	Pré-escolas
Município 1	120	39	60	60
Município 2	180	69	90	90
Município 3	180	75	90	90
Município 4	199	42	79	120
Município 5	240	137	120	120
Município 6	240	103	120	120
Município 7	268	146	102	166
Município 8	320	181	162	158

⁵ Estratos: 2 anos CEI Direta; 2 anos Parceira/Conveniada; 3 anos CEI Direta; 3 anos Parceira/Conveniada; 4 anos CEI Direta; 4 anos EMEF; 5 anos CEI Direta; 5 anos EMEF.

Os estratos 2 anos EMEF, 3 anos EMEF, 4 anos Parceira/Conveniada e 5 anos Parceira/Conveniada não existiam no planejamento inicial do estudo, porém, em alguns poucos municípios com uma quantidade de turmas muito representativa nesses estratos e que adotam sistema de conveniamento para pré-escola similar ao da creche, esses estratos passaram a existir na amostra.

Município 9	320	119	160	160
Município 10	400	236	200	200
Município 11	400	237	200	200
Município 12	600	423	300	300

Fonte: Elaboração própria.

2.1. Execução

A coleta de dados para a Avaliação foi feita sob tutela de duas figuras-chave em cada município: o coordenador de campo e a inteligência local. Ao primeiro, coube a organização da logística necessária para o campo e seu acompanhamento, bem como a resolução de intercorrências que pudessem ocorrer no processo. Já as inteligências locais foram responsáveis pela elaboração dos relatórios finais entregues às redes municipais, os quais respeitaram os interesses e desafios elencados pelas Secretarias. O Quadro 1 abaixo resume as principais funções de ambos os cargos.

Quadro 1 - Figuras-chave para a execução dos campos e seus papéis

<p>ATRIBUIÇÕES</p> <p>COORDENADORES DE CAMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos possíveis aplicadores para participação no treinamento durante uma semana; • Realizar contato com as unidades educacionais para agendar os dias de aplicação; • Acompanhar possíveis ocorrências no campo; • Monitorar o envio dos formulários aplicados; • Fornecer à equipe do LEPES demais repasses necessários sobre o campo e os aplicadores. <p>INTELIGÊNCIAS LOCAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar o instrumento utilizado na coleta junto às SMEs; • Elaborar itens de interesse local junto às SMEs; • Construir o relatório municipal conforme interesses indicados pelas SMEs.
--

Como condição para iniciar as coletas de forma homogênea em todos os municípios, estabeleceu-se obrigatoriamente o retorno das atividades presenciais e espera de um período mínimo de 30 dias de adaptação da comunidade escolar –

crianças e profissionais. Após essas condições estarem satisfeitas, foram realizados momentos de diálogo com os diretores das unidades para que todos conhecessem os detalhes da metodologia e a importância da coleta dos dados. Posteriormente, o processo de treinamento da equipe para aplicação do instrumento foi agendado para a semana anterior à realização de cada campo⁶.

Os treinamentos ocorreram no período de 5 dias úteis, das 8h às 18h, com abordagens teóricas em dois dias e práticas em 3 dias, juntamente com uma prova de certificação no último dia. O local de treinamento foi definido pelas SMEs, considerando disponibilidade de horários e instalações adequadas aos protocolos sanitários para enfrentamento da pandemia de COVID-19. As responsáveis por ministrar o treinamento foram as pesquisadoras do LEPES e os materiais utilizados foram disponibilizados pelo LEPES e organizados pelos Coordenadores de Campo.

As SMEs foram convidadas a indicar alguns de seus colaboradores para participar do treinamento e da coleta de dados com a finalidade de instrumentalizar pessoas da própria rede sobre o método. No entanto, para participarem da coleta, estas pessoas precisariam passar na prova de certificação e só poderiam ir a campo o correspondente a 20% do quantitativo total de aplicadores externos.

O conteúdo abordado no treinamento foi composto por: apresentação, contextualização da avaliação e introdução ao instrumento; leitura dos itens da observação; leitura e comparação do instrumental com os manuais em pequenos grupos - com foco nas particularidades das faixas etárias; instruções para observação; observação em turmas de creche (parte prática); observação em turmas de pré-escola (parte prática); discussão das observações; dúvidas e prática de entrevista entre duplas. Apenas pesquisadores treinados e certificados puderam coletar os dados⁷.

Durante a coleta dos dados, cada turma sorteada recebeu um único pesquisador por um período de três horas e meia. Os pesquisadores realizaram a observação do atendimento ofertado às crianças durante um período – manhã ou tarde –, sendo apenas uma observação por dia, por questões metodológicas (minimizar o risco de o aplicador confundir informações entre turmas, em um mesmo dia). Além disso, os pesquisadores realizaram as entrevistas com diretores e professores das turmas observadas no período em que estavam na unidade, podendo ser antes ou após a realização da observação.

Dos doze campos realizados, apenas um ocorreu no primeiro semestre de 2021 e os demais no segundo semestre do mesmo ano. Dessa forma, a coleta ocorreu no período de 21 de junho a 21 de dezembro, com exceção dos períodos de férias escolares, feriados e fins de semana. No decorrer das coletas algumas dificuldades foram encontradas, relacionadas ao momento pandêmico em que

⁶ Uma explicação detalhada do instrumento será concedida na seção seguinte.

⁷ Todos os materiais e tecnologia utilizados no processo de treinamento e certificação estão no [Observatório da Qualidade da Educação Infantil](#).

ainda o mundo encontra-se, como a falta de adesão das famílias ao envio das crianças às unidades educacionais e tempo de permanência das crianças na unidade entre 2 horas e meia e 3 horas, ou seja, insuficiente para o método de observação.

Box 1 - O impacto da pandemia na coleta de dados

A pandemia de COVID-19, que, no Brasil, teve início no ano de 2020, demandou que uma série de protocolos sanitários fossem implementados em todos os setores do país. Em uma tentativa de combater e prevenir que cada vez mais pessoas fossem contaminadas pela doença, a suspensão temporária das aulas presenciais, a redução de pessoas aglomeradas e a implementação do distanciamento social estavam dentre as práticas recomendadas. Considerando que a pandemia afetou as diferentes regiões do país de maneiras variadas, os municípios tiveram autonomia para elaborar seus protocolos de retomada das atividades presenciais. Devido a isso e ao longo período em que as crianças ficaram fora do ambiente educacional, o início dos campos de pesquisa ficou condicionado a um período mínimo de 30 dias, considerado como tempo de adaptação das crianças e dos profissionais, após o retorno das atividades presenciais nas Unidades Educacionais.

Fenômenos naturais (chuvas e frio), feriados, greves e situações de violência são fatores que normalmente influenciam a presença das crianças nas Unidades Educacionais e acrescido ao contexto pandêmico, percebeu-se, ao longo da coleta de dados, uma baixa frequência de crianças em algumas turmas. Para que o estudo permanecesse fiel à rotina regular nas Unidades Educacionais e fosse garantida uma homogeneidade nos dados coletados, estabeleceu-se um critério de presença mínima de cinco crianças na turma observada.

Por fim, em alguns municípios, o retorno às atividades presenciais ocorreu por um período inferior ao tempo mínimo de observação, que, conforme o método utilizado, deve ocorrer por 3 (três) horas e 30 (trinta) minutos. Dessa forma, a restrição de tempo para a aplicação do instrumento configurou um desafio adicional durante a execução do campo.

Todos estes fatores impactaram não só na coleta de dados, que precisou ocorrer por mais tempo do que o planejado, mas também na quantidade válida de turmas observadas, significando, em alguns casos, um número menor do que o previsto inicialmente na amostra⁸.

⁸ Ao final, com os dados consolidados, foram consideradas 3467 turmas, das 3560 previstas, para as análises apresentadas neste relatório.

2.2 Instrumento

Como base metodológica foi utilizada a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância - EAPI, elaborada pelo LEPES/USP, com apoio da FMCSV. A EAPI é uma versão adaptada, validada e expandida, no Brasil, dos instrumentos do Measuring Early Learning Environments - MELE, que é parte integrante da iniciativa da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Brookings Institution, propondo um sistema abrangente de medidas de qualidade para a Educação Infantil, denominado MELQO⁹ (Measuring Early Learning Quality and Outcomes).

Alinhada a documentos nacionais e consensos internacionais, os indicadores da EAPI levam em consideração insumos e processos. Em insumos, observou-se itens como infraestrutura, indicadores de gestão escolar, qualificação e condições de trabalho dos profissionais das unidades educacionais. Em processos, o foco foi em interações voltadas ao acolhimento afetivo, gestão de conflitos entre as crianças e incentivo à sua autonomia. Além disso, como são realizadas as práticas pedagógicas, levando em consideração aspectos como interações, planejamento, organização da rotina e dos espaços, dentre outros.

A EAPI é composta por três instrumentos¹⁰ que buscam avaliar a qualidade dos ambientes na Educação Infantil que atendem crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses¹¹. Sendo eles:

- (i) roteiro de entrevista com o diretor da unidade educacional,
- (ii) roteiro de entrevista com o professor da turma observada e
- (iii) roteiro de observação dos ambientes de aprendizagens.

2.2.1 Conceitos-chave da EAPI

Os conceitos-chave que fundamentam o processo de avaliação da EAPI destacam-se por estarem em consonância com a concepção brasileira de Educação Infantil presente na BNCC e nas DCNEI. Resumidamente, estes cinco conceitos são:

- A) Aprendizagem baseada no brincar e ampliação da aprendizagem

⁹ UNESCO et al. (2017).

¹⁰ Os instrumentos podem ser encontrados no Observatório da Qualidade da Educação Infantil: <https://www.observatorioei.org.br/materiaisedocumentos/instrumento>

¹¹ A EAPI não contempla a avaliação de ambientes de aprendizagem de crianças de 0 a 1 ano e 11 meses pois essa faixa etária apresenta muitas especificidades, como a própria organização dos espaços que envolvem a presença de berçários, ambientes de alimentação e banho apropriados para os bebês. Além disso, como é a fase que mais desenvolvemos na vida, as práticas pedagógicas e interações também apresentam singularidades. Nesse sentido, existem critérios minuciosos que necessitam de estudos mais refinados e adequações ao instrumento para avaliar a qualidade dessa faixa etária.

Envolve a presença de oportunidades lúdicas às crianças, as quais permitam que elas se empenhem em experiências diretamente de seu interesse. Durante estas aprendizagens, devem ser criadas oportunidades para a criança interagir com seus pares, experimentar e se envolver com materiais.

Assim, há dois elementos principais da aprendizagem baseada no brincar que se complementam ajudando as crianças a se engajar com materiais, pessoas ou ideias ao construir novos conhecimentos.

(i) Crianças se engajam livremente com materiais que podem promover seu aprendizado: crianças têm acesso a materiais diversificados e podem escolher como os usam em diferentes momentos.

(ii) Professoras(es) engajam as crianças em discussões e encorajam-nas a resolver seus próprios problemas, compartilhar ideias, expressar opiniões: professoras(es) usam estratégias como fazer perguntas que abram possibilidades para as crianças trazerem saberes da sua vida cotidiana, articulando-os ao repertório da cultura, visando novas aprendizagens.

B) Oportunidades de aprendizagem ou práticas educativas

Referem-se a atividades, discussões e experiências que promovam diversificadas experiências de aprendizagens pelas crianças.

A integração dos conhecimentos que compõem o repertório da cultura aos saberes e experiências que bebês e crianças trazem e constroem na Educação Infantil é fator fundamental da qualidade do currículo.

Para fins de medição, na EAPI as seguintes oportunidades de aprendizagem são observadas:

- Oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais com espaços, tempos, objetos e suas relações;
- Oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais com a leitura e a escrita;
- Oportunidades de aprendizagens que promovam a participação em práticas de oralidade;
- Leitura de livros de histórias pela(o) professora(or);
- Oportunidades de aprendizagens que ampliam a expressão e a criação por meio das linguagens plásticas;
- Oportunidades de aprendizagens que ampliam a expressão e a criação por meio de teatro, dança e/ou música;

- Oportunidades de aprendizagens que promovem os movimentos amplos e gestos das crianças em jogos e brincadeiras;
- Oportunidades de aprendizagens que ampliam a relação das crianças com as tecnologias digitais;
- Momentos de brincadeira livre;
- Oportunidades de aprendizagens que envolvam as crianças em atividades de observação e investigação do mundo físico e da natureza;
- Oportunidades de aprendizagens relacionadas à participação das crianças na organização das atividades cotidianas;
- Oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial;
- Práticas de lavagem das mãos;
- Oportunidades de aprendizagens relacionadas aos procedimentos de higiene (uso do banheiro);
- Oportunidades de aprendizagens relacionadas aos momentos de sono e descanso das crianças.

Os saberes são organizados no instrumento em distintas oportunidades para sistematização do método de observação, mas não se espera que elas ocorram de maneira fragmentada ou disciplinar. A articulação destas oportunidades se dá no âmbito do entendimento dos campos de experiências da BNCC enquanto organizadores de um currículo integrado.

C) Mediação da(o) professora(or) (Apoio à aprendizagem)

É um caminho para ampliar as aprendizagens das crianças, por meio do qual a ação da(o) professora(or) promove situações que ofertam o apoio e a estruturação necessários para consolidar novas aprendizagens.

Sabe-se que no processo de desenvolvimento da criança, nos diferentes momentos de sua vida, há aprendizagens já consolidadas (aquilo que sabe fazer sozinha) e outras que estão em processo de construção (situações que a criança realiza, mas que ainda precisa de um parceiro mais experiente para tal). A(o) professora(or) coloca-se nessa posição de parceira(o) mais experiente quando faz uma mediação propiciando o contato com brincadeiras, jogos ou outros recursos didáticos, que ampliem e desafiem o seu desenvolvimento.

D) Questões abertas e fechadas

Questões abertas têm mais de uma resposta possível e encorajam a criança a pensar e refletir com sua própria compreensão ou experiências. Questões abertas podem engajar as crianças em discussões sobre um tópico que aprofunda seu aprendizado. Alguns exemplos são as mediadas por disparadores do tipo “Como”; “Por quê” ou “O que você faria se”.

Questões fechadas são aquelas com apenas uma resposta correta possível, frequentemente podendo ser respondidas com uma palavra, ou ao se listar alguns fatos. Esse tipo de questão não promove discussões ou encoraja crianças a refletirem sobre o tema e experiências correlatas, embora também tenham importância, principalmente no trabalho com crianças bem pequenas.

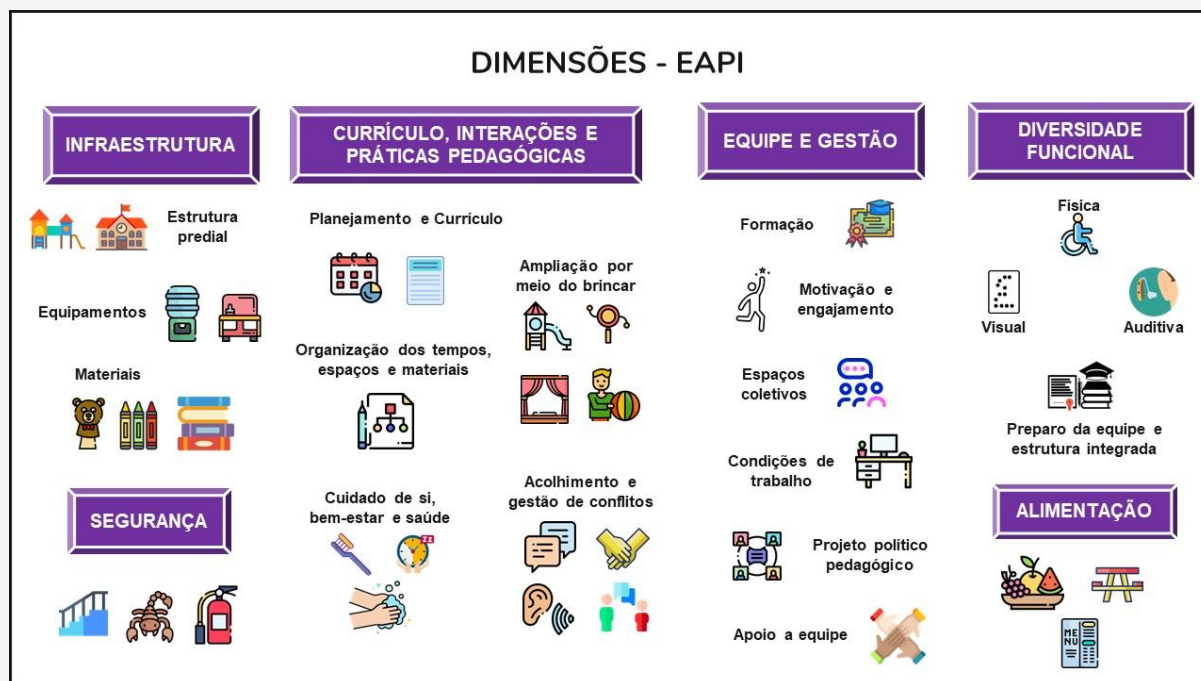
E) Adequado às crianças

Refere-se a atividades e materiais que são adequados às crianças. Móveis acessíveis à altura, brinquedos e materiais adequados e bem cuidados, livros e recursos diversificados, em bom estado de uso e em quantidade suficiente. Além disso, que veiculem conteúdos de boa qualidade. Assim, esses cinco conceitos-chave embasam a construção dos itens do instrumento.

2.2.2 Dimensões da EAPI

Os itens do instrumento estão organizados em seis dimensões: infraestrutura; currículo, interações e práticas pedagógicas; diversidades; alimentação; equipe e gestão; e segurança, compostas pelos agrupamentos exemplificados na Figura 1.

FIGURA 1 - Dimensões da EAPI



Fonte: Elaboração própria.

A dimensão “infraestrutura” reúne a maior parte dos indicadores de insumos da EAPI. Agrupa itens que avaliam a estrutura predial – como iluminação, ventilação, presença de áreas externas, biblioteca e outros –, os equipamentos – incluindo a presença de aspectos essenciais em sanitários e para momentos de sono –, e os materiais, cujos itens avaliam a presença de livros, brinquedos e outros utensílios necessários para o trabalho pedagógico com as crianças.

Enquanto a dimensão anterior concentra os indicadores de insumos, em “currículo, interações e práticas pedagógicas” está agrupada a maioria dos indicadores de processos, motivo pelo qual esta representa a dimensão central do instrumento. Os principais itens desta dimensão se referem à avaliação de quais oportunidades de aprendizagens e interações são oferecidas às crianças e à qualificação das estratégias utilizadas. Também estão nesta dimensão itens voltados ao planejamento pedagógico, em quais documentos oficiais este planejamento se pauta, bem como se há registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. A avaliação da “Organização dos tempos, espaços e materiais” também compõe esta dimensão.

A dimensão “equipe e gestão” congrega as informações obtidas por meio das entrevistas com os profissionais (professores e diretores). Estão agrupados os itens referentes à formação dos profissionais, condições de trabalho e motivação. Também estão contemplados os aspectos de gestão administrativa como a organização de espaços para os trabalhos coletivos, o envolvimento da equipe na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), iniciativas intersetoriais e gestão de recursos.

A dimensão “diversidades” se refere a aspectos de inclusão e acessibilidade. A terminologia utilizada, diversidades funcionais, tem como objetivo superar a dicotomia deficiência-eficiência como instância capaz de definir a totalidade de um ser humano. Este termo celebra e acolhe as diferenças inerentes à natureza humana, enquanto os itens da dimensão buscam avaliar aspectos que garantem que essas diferenças sejam acolhidas e não sejam limitadoras. Dentre eles estão a presença de rampas e pisos táteis, bem como diversos outros itens de aspectos estruturais e também um olhar para as práticas adotadas pelos professores, buscando identificar se há um trabalho voltado para a inclusão, que permita que todas as crianças tenham seu direito à educação garantido.

Os itens agrupados na dimensão de “segurança” são voltados a identificar elementos dos espaços em que as crianças circulam que possam representar algum risco à sua integridade física. A dimensão de “alimentação” contém os indicadores referentes à organização do espaço e às práticas propostas para o momento de alimentação.

2.2.3 Norma da EAPI

A norma da EAPI foi construída utilizando as pontuações de 129 itens do roteiro de observação, 35 da entrevista da(o) professora(or) e 18 da entrevista da(o) diretora(or). Os itens do instrumento foram separados em relação às dimensões, sendo que os itens do roteiro de observação estão presentes nas pontuações de todas as dimensões, enquanto os da entrevista da(o) professora(or) e diretora(or) fazem parte da dimensão “equipe e gestão” e poucas seções das demais dimensões, como a seção “planejamento e currículo” que compõem “currículo, interações e práticas pedagógicas”. A partir de sua aplicação é possível conhecer as faixas de qualidade em cada uma de suas dimensões.

Baseada em uma série de evidências científicas e normativas sobre qualidade da Educação Infantil, as opções de resposta de cada item foram categorizadas em níveis de gravidade. A categorização foi feita levando em conta o que as crianças recebem em termos de atendimento, de modo que a gravidade foi graduada por uma combinação de fatores de risco e proteção para o desenvolvimento integral das crianças, considerando o que é o mínimo exigido no atendimento ofertado na Educação Infantil e o que garante um currículo minimamente implementado.

Fundamentado nos níveis de gravidade, a norma determina uma pontuação para cada faixa de gravidade (alta, média e branda), sendo que uma turma precisa atingir pontuações mínimas nos itens de gravidade alta para ter a permissão de pontuar nas faixas de menor gravidade, o mesmo ocorre para a gravidade média em relação à gravidade branda. Essa metodologia de construção da pontuação evita que uma turma possa “compensar” a ausência de itens mais essenciais com a presença de itens menos essenciais ao desenvolvimento da criança.

A pontuação final construída pode variar entre 0 a 3, sendo 0 a pior pontuação e 3 a melhor, para cada item, permitindo classificar como a situação observada poderia variar de uma pontuação pior para uma melhor. Por entender que a qualidade da Educação Infantil não depende de um fator isolado, os itens são agrupados em índices agregados, sendo o diagnóstico dado pelo modo como as várias situações se articulam.

Sendo assim, cada dimensão pode ser identificada a partir de um critério de cores em cinco faixas classificatórias de qualidade e empreendidas com as pontuações obtidas. O Quadro 2 a seguir mostra a organização por pontuação, significado, cor e faixa de qualidade.

QUADRO 2 - Organização da pontuação dos resultados da EAPI

Pontuação	Significado	Faixa de qualidade
0,0 – 0,9	Riscos ao desenvolvimento integral das crianças	Inaceitável
1,0 – 1,4	Aspectos inaceitáveis superados, mas sem prover aspectos básicos de qualidade	Inadequado
1,5 – 1,9	Cobertura parcial de aspectos básicos	Regular
2,0 – 2,4	Educação Infantil de qualidade adequada	Bom
2,5 – 3,0	Educação Infantil no nível máximo de qualidade mensurado pela EAPI	Ótimo

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo a ordem do quadro, a faixa denominada “inaceitável” possui intervalo de 0 a 1 de pontuação, caracterizando as piores situações em que uma criança pode estar submetida dentro de uma unidade de Educação Infantil conforme os critérios mensurados pela EAPI. Dentro desta faixa podem estar caracterizadas situações de violação de direitos. Na dimensão de interações e práticas pedagógicas alguns exemplos são: que as atividades com as crianças não

sejam planejadas e nem registradas, que não possam ir ao banheiro ou tomar água quando demonstram necessidade, que seus ritmos não sejam respeitados ao longo da rotina na unidade educacional e submissão a interações verbais negativas. Com relação a infraestrutura, os exemplos são: não haver pátio, parque, banheiros limpos e com bom funcionamento, sala de referência estar com mobiliário e estrutura com danos a ponto de inviabilizar sua utilização.

As demais faixas de qualidade seguem em intervalos de 0,5 de pontuação. Em seguida à faixa do “inaceitável”, está a faixa correspondente ao “inadequado”, configurando que aquilo que está sendo ofertado às crianças ainda não corresponde ao que é esperado como atendimento de qualidade, mas deixa de ser enquadrado enquanto fator de risco. O “inadequado” indica que a janela de oportunidade que a Primeira Infância representa, não está sendo aproveitada. São consideradas turmas inadequadas aquelas que superaram os critérios vinculados à faixa “inaceitável”, no entanto, não proporcionam aspectos de qualidade. Na dimensão de infraestrutura, por exemplo, temos: há área externa nas unidades, mas sem elementos da natureza e bebedouros com água filtrada na altura das crianças. E na dimensão de interações e práticas pedagógicas, as crianças não passam tempo nas áreas externas.

Após a faixa “inadequado”, tem-se a faixa “regular”, que corresponde a um atendimento que está no caminho para ser bom, mas ainda não abarca por completo o que está previsto em documentos oficiais e nos critérios de qualidade da EAPI. Aqui, são oferecidos alguns aspectos necessários, porém deixando de considerar a criança como protagonista e o brincar como forma de aprendizagem. Como características das turmas que podem compor essa faixa, na dimensão currículo, interações e práticas pedagógicas, as oportunidades de aprendizagens são ofertadas de maneira repetitiva e/ou mecanizada, sem a promoção da autonomia das crianças. Na dimensão de infraestrutura, há presença de área externa, de elementos da natureza e área com areia; bastariam ações planejadas de melhoria em detrimento dos aspectos não satisfatórios para elevar à faixa seguinte.

A próxima faixa, “bom”, corresponde à faixa na qual o atendimento ofertado às crianças é conforme o preconizado pelos documentos oficiais brasileiros. Pensando na BNCC, na faixa “bom” pode se considerar que a base está implementada. Enquanto a faixa “ótimo”, além do que é preconizado pelos documentos oficiais, há também a articulação de todos os conceitos de qualidade da EAPI.

Pode-se exemplificar a diferença entre elas a partir de alguns exemplos, como a seção de materiais da dimensão de currículo e práticas, na faixa “bom”, as crianças acessam livremente alguns tipos de materiais, como riscadores fáceis de segurar, materiais para pesquisa, materiais de largo alcance e materiais de diferentes origens étnico-raciais. Porém, na faixa “ótimo”, não basta que isso ocorra para alguns desses materiais, é necessário que as crianças possam acessar livremente a maior parte desses materiais. O mesmo raciocínio pode ser aplicado às

oportunidades de aprendizagens, ainda nessa dimensão. Na faixa “bom”, a maior parte é ofertada em nível de qualidade que ultrapassa a prática repetitiva e/ou mecanizada, utilizando uma estratégia que oportunize o protagonismo das crianças por meio do brincar, enquanto na faixa “ótimo”, a maior parte é promovida no mais alto nível de qualidade preconizado pela EAPI, isto é, utilizando duas ou mais estratégias.

Para a dimensão de infraestrutura, como exemplo de itens, temos os que avaliam a presença de espelho amplo, janelas e bancadas para guardar os materiais na altura das crianças. Para compor a faixa “ótimo” precisam ter ao menos dois desses itens, enquanto a faixa “bom” corresponde às turmas que possuem apenas um desses itens.

Como a dimensão “segurança” avalia itens relativos a todos os pontos potencialmente perigosos das unidades educacionais, visando garantir uma circulação segura das crianças e a ausência de acidentes, ela apresenta uma forma de pontuação distinta. Enquanto nas outras dimensões a pontuação ocorre quando a turma atinge um critério positivo, na dimensão de segurança os pontos são retirados quando observados riscos às crianças. Portanto, as faixas são construídas de forma diferente e a nota varia entre -3 e 0, sendo 0 a melhor nota e -3 a pior. As faixas de qualidade de segurança também receberam nomes diferentes com o intuito de alertar para a urgência de medidas serem tomadas, isto é, qualquer nota abaixo de 0 representa um caso que precisa de atenção. As faixas que compõem essa dimensão podem ser visualizadas no Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 - Organização da pontuação do índice de segurança

Pontuação

De -3 a -0,42	Vermelho	Situação gravíssima
De -0,41 a -0,19	Laranja	Situação de risco
De -0,18 a 0	Amarelo	Situação manejável
Igual a 0	Verde escuro	Situação adequada

Fonte: Elaboração própria.

Esse sistema de pontuação da norma da EAPI visa sua utilidade para formulações de políticas públicas, contribuindo para um mapeamento geral da qualidade a partir da síntese de itens do instrumento, e indicando pontos que precisam ser endereçados com urgência.

3. Perfil de amostra visitada

Segundo a Constituição Federal de 1988, é dever do Estado prover acesso gratuito a todos os níveis de ensino da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Aos municípios cabe, principalmente, a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental 1 e da Educação Infantil. Assim, é notório que há uma diversidade de modos de organização por parte dos municípios sobre múltiplos aspectos que constituem uma rede de Educação Infantil. Esta seção destaca as características organizacionais e de composição da amostra da Avaliação e discute sua influência sobre a qualidade do atendimento oferecido nas unidades educacionais.

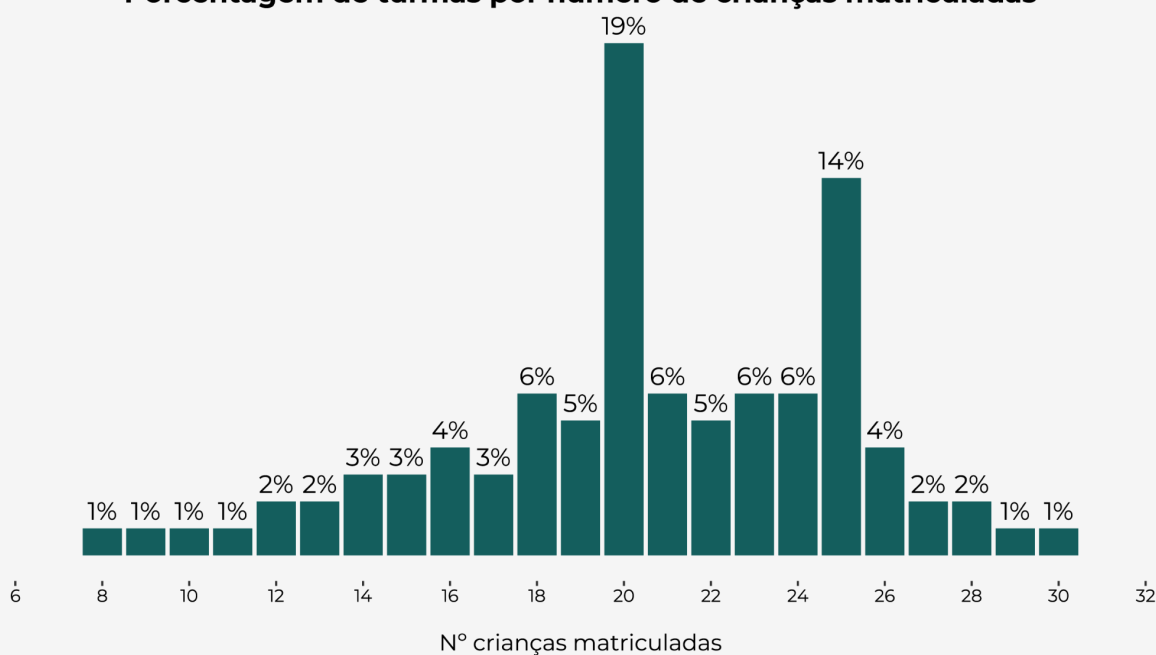
3.1 Características das turmas

O Gráfico 1 apresenta a variabilidade no número de crianças matriculadas nas turmas avaliadas. Pode-se verificar que as turmas com 20 ou 25 alunos matriculados representam, juntas, um terço do total da amostra. Cabe ressaltar que a recomendação do MEC para o limite de alunos em sala, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, é de 15 crianças por professor (para a faixa etária de dois a três anos) e de 20 crianças por professor (para crianças maiores de quatro anos)¹².

¹² O MEC ressalta que tal recomendação é uma diretriz, e não uma lei - isto é, os órgãos municipais ou estaduais a cargo do sistema de ensino possuem liberdade para estabelecerem limites próprios.

GRÁFICO 1¹³ - Distribuição de turmas pelo número de crianças matriculadas (%)

Porcentagem de turmas por número de crianças matriculadas



Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que, devido ao cenário de pandemia, o número de matriculados não se refletia necessariamente na quantidade de crianças presentes, visto que fatores como adesão das famílias ao retorno das atividades presenciais e escalonamento ou rodízio de turmas por conta de protocolos sanitário estabelecidos pelas SMEs interferiram na presença efetiva. Porém, esse número ilustra um cenário mais fidedigno de como as redes se organizam quanto à alocação de matrículas por unidade, demonstrando a discrepância entre as turmas da amostra neste quesito, que impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas realizadas¹⁴.

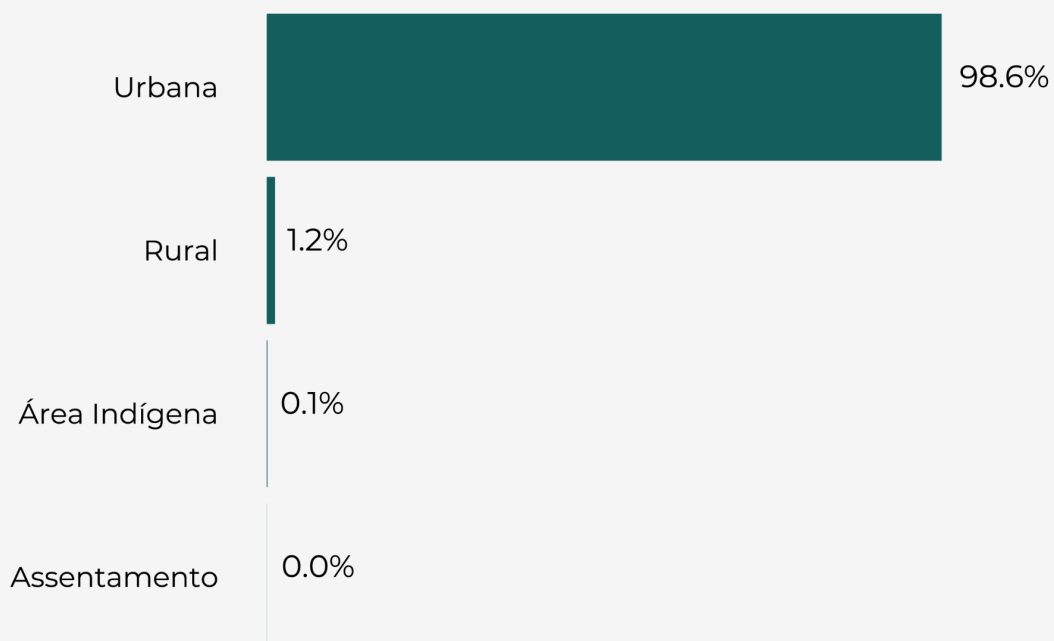
Adicionalmente, quase a totalidade das unidades educacionais visitadas eram localizadas em zonas urbanas (Gráfico 2). Nenhuma turma era localizada em áreas de assentamento, enquanto apenas 0,1% e 1,2% pertenciam a áreas indígenas e rurais, respectivamente.

¹³ O Gráfico 1 apresenta o percentual de turmas observadas para cada número de crianças matriculadas em formato de histograma, sendo que cada barra representa o percentual de turmas com a quantidade de crianças apresentada no eixo horizontal. Foram retirados do gráfico turmas outliers – extremos que configuram situações atípicas – com menos de 8 crianças ou mais de 30 crianças, cujas porcentagens não excedem 1% em todos os casos. Somando-se as turmas com 2 a 8 crianças e as turmas com mais de 30 crianças, suas porcentagens totais equivalem, respectivamente, a 0,8% e 1,2% da amostra coletada.

¹⁴ Uma discussão mais aprofundada acerca da influência do número de crianças na sala de referência e as práticas pedagógicas pode ser conferida na seção “Fatores que influenciam a qualidade das práticas pedagógicas”.

GRÁFICO 2 - Localização das turmas, por áreas (%)

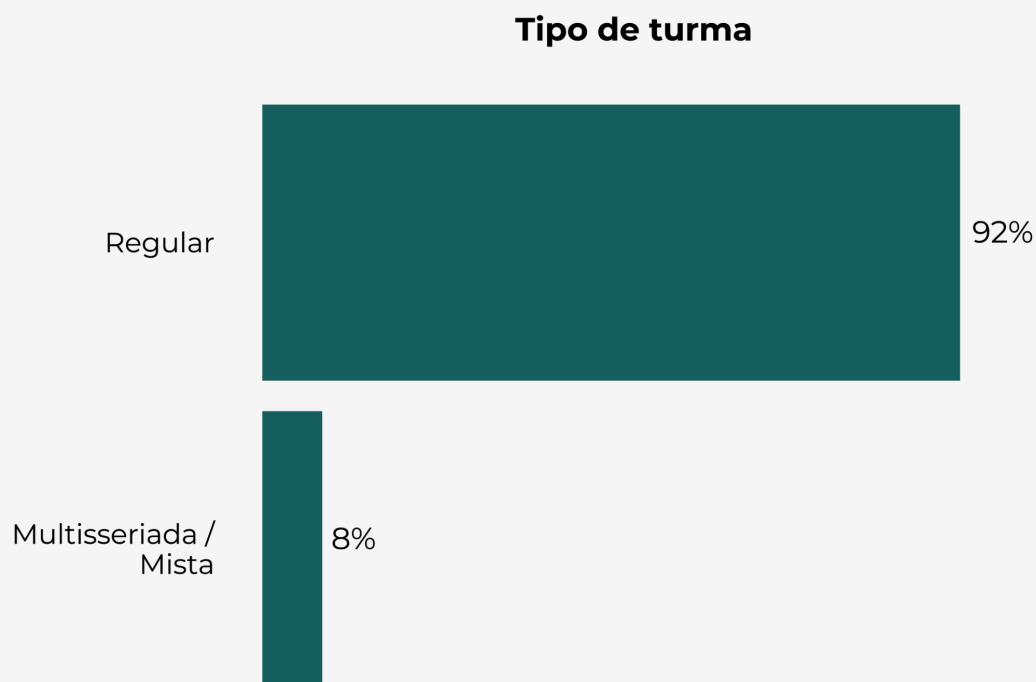
Localização das turmas



Fonte: Elaboração própria.

Entre a amostra de municípios participantes do estudo, o Gráfico 3 aponta para a predominância de turmas regulares, isto é, com crianças de apenas uma faixa etária. Entretanto, alguns municípios ainda têm um contingente de turmas (8%) em que crianças de faixa etária diferentes estão alocadas conjuntamente.

GRÁFICO 3 - Tipo de turma (%)

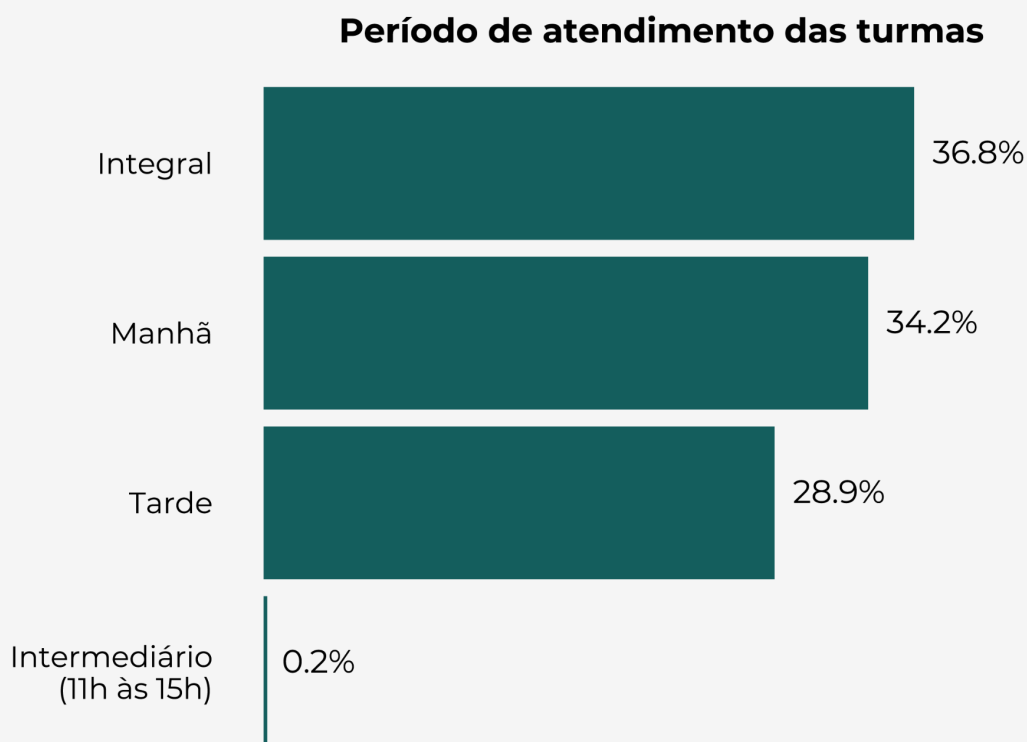


Fonte: Elaboração própria.

No que tange ao período de atendimento das turmas, a partir do Gráfico 4 é possível verificar que o mais frequente é o integral, modalidade em que se enquadram mais de um terço das turmas avaliadas. O fato de um número expressivo de crianças passar boa parte de seus dias na escola — por vezes, superando a quantidade de horas passadas em companhia da família — reforça o papel central das equipes pedagógicas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em segundo lugar está o período matutino, com 34,2% das turmas, seguido do período da tarde, com 28,9% delas. As turmas atendidas no período intermediário, entre onze horas da manhã e três horas da tarde, são as menos comuns, compondo 0,2% da amostra.

GRÁFICO 4 - Período de atendimento das turmas (%)



Fonte: Elaboração própria.

Temos ainda a questão da presença de crianças migrantes nas turmas e como se dá o acolhimento dessas crianças. Nos municípios observados, 13% das(os) professoras(es) relataram a presença de crianças nesta situação em suas turmas, sendo que em 17% destas turmas há presença de crianças que não falam o idioma local. No Brasil, existem pelo menos 1,3 milhões de imigrantes, vindos principalmente de países como Venezuela, Haiti e Bolívia, mas também contando com os quase 26,5 mil novos refugiados no ano de 2020 (BRASIL, 2021). Esse contexto sugere a importância de pensar na Educação Infantil como um ambiente adequado para trabalhar a ampliação do repertório da criança para a diversidade regional, étnico-racial e cultural.

3.2 Características das equipes e da gestão das unidades educacionais

Segundo o Guia para Gestores Escolares (BRASIL, 2020), é de responsabilidade da equipe gestora a promoção da dinâmica de trabalho na UE, gerando oportunidades para que as melhores práticas pedagógicas sejam construídas. Nesse sentido, estudos empíricos associam a presença de diretores fortes, com características de liderança bem desenvolvidas, ao sucesso escolar em oferecer ensino de qualidade aos alunos¹⁵. Portanto, é essencial que gestores

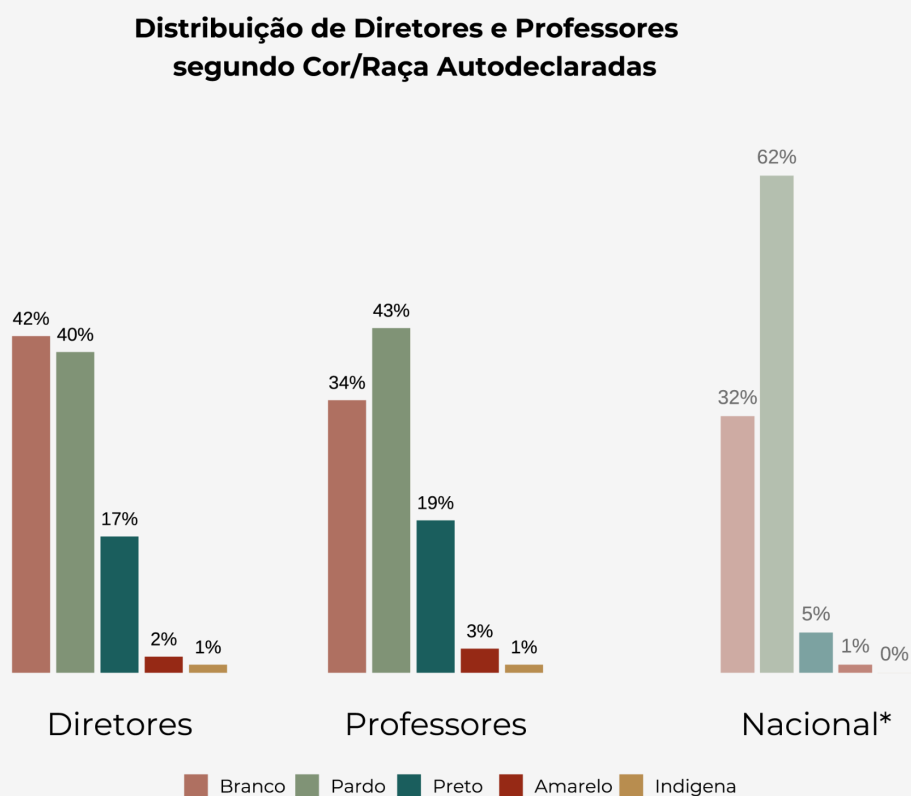
¹⁵ Olisenekwu et al. (2020)

planejem e realizem formações para apoiar a prática e desenvolvimento profissional da equipe docente, bem como que consigam mobilizar a comunidade escolar para que todos compreendam a importância de práticas pedagógicas qualificadas.

Com isso, se faz necessário compreender quem são os gestores que atuam na Educação Infantil e o quão democráticas têm sido suas práticas de gestão em termos de inclusão e participação dos professores nas decisões e planejamento da UE. Adicionalmente, cabe verificar os esforços por parte dos gestores para a efetiva implementação da BNCC no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, a distribuição da declaração de diretores e professores em relação à cor/raça, apresentada no Gráfico 5, aborda questões sobre a desigualdade (e desproporcionalidade) de cargos ocupados nas UEs observadas.

GRÁFICO 5 - Distribuição de diretores e professores segundo cor/raça autodeclaradas



Fonte: Elaboração própria.

Nota: (*) distribuição de cor/raça da população brasileira segundo Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Além da autodeclaração de professores e diretores, o gráfico apresenta também a distribuição da população brasileira (IBGE, 2010). Apenas 19% dos professores se identificam como pretos e 43% como pardos, comparados a 34% que se identificam brancos. Ao olharmos para a direção das UEs, a distribuição fica mais

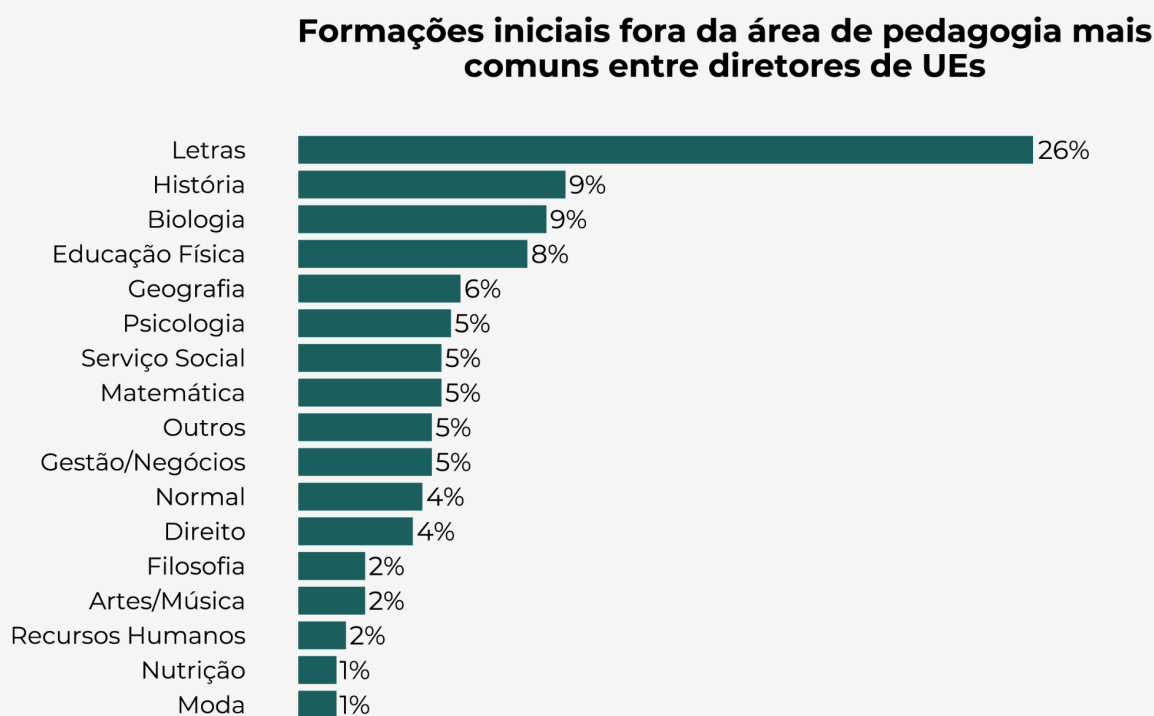
desigual: apenas 17% dos diretores se identificam como pretos e 40% como pardos, enquanto a porcentagem de pessoas brancas sobe para 42%.

Ainda que para o cargo de professora(or) a distribuição se aproxime um pouco mais da distribuição racial do país, ao se avançar na hierarquia das UEs fica evidente uma tendência de sobrerrepresentação de pessoas brancas em relação aos demais grupos. Esta imagem desproporcional pode afetar a autoestima das crianças que por falta de representatividade acabam cristalizando concepções desfavoráveis sobre si e sobre seus lugares e papéis na sociedade. Além disso, questiona-se a qualidade do serviço oferecido às crianças e famílias de minorias étnico-raciais dentro de contextos nos quais essa desigualdade se acentua, uma vez que as mesmas concepções desfavoráveis sobre “o outro” podem acabar se agravando¹⁶.

Em relação à formação dos gestores das unidades, destaca-se o fato de que o percentual de gestores com formação completa em qualquer área de nível superior corresponde a 75% do total, sendo 62% destes graduados em Pedagogia e 13% em diferentes áreas. Dentre os diretores que possuem formação inicial (graduação) em áreas diferentes de Pedagogia, pode-se observar que a formação universitária mais frequente é a de Letras, seguida pelos cursos de História e Biologia, como pode ser visualizado a partir do Gráfico 6 a seguir.

¹⁶ Conforme será discutido na Seção 5, os resultados da Avaliação em termos de oportunidades de aprendizagens relacionadas à educação étnico-racial e a disponibilidade de materiais voltados a esta temática são alarmantes, não tendo sido verificados em 90% e em 70% das turmas, respectivamente.

GRÁFICO 6¹⁷ - Formações iniciais fora da área de pedagogia mais comuns entre diretores de UEs (%)



Fonte: Elaboração própria.

Adicionalmente, **a proporção de gestores das unidades que possuem algum tipo de pós-graduação - especialização, mestrado ou doutorado - é de 67,81%.**

Outro aspecto relevante a ser analisado é o processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) da unidade educacional, por se tratar de uma documentação basilar para seu funcionamento satisfatório. Ilma Veiga (1997) ressalta que tal nomenclatura se deve a seu objetivo de projetar, ou seja, de olhar para o futuro em busca de gerar mudanças através de planejamentos, traçando determinados objetivos e finalidades; à presença de relações interpessoais e de um pensamento crítico sobre a realidade; e à intencionalidade do ato de educar. Em suma:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações

¹⁷ A categoria “Gestão/Negócios” considera formações nas áreas de Administração, Gestão Pública, Economia, Ciências Contábeis, Gestão ambiental, Administração escolar, Gestão empresarial e Gestão. “Outros” considera formações nas áreas de Informática, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Teologia, entre outras, todas com porcentagens menores que 1%. “Artes/Música” considera formações nas áreas de Artes, Artes Visuais, Educação Artística e Música.

no interior da unidade, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1997).

Dada sua importância, é necessário frisar que não há modelos pré-determinados para um PPP: este deve ser construído pela própria unidade educacional visando inovações, melhorias pedagógicas e administrativas. Em adição, o Artigo 9º do Plano Nacional de Educação (PNE) orienta a promoção da gestão democrática na educação pública, contexto no qual se insere uma elaboração coletiva do PPP. A Tabela 3 traz os dados da Avaliação acerca da participação de diversos atores no PPP, coletados a partir das entrevistas realizadas com os gestores escolares das unidades visitadas.

TABELA 3 - Participação do conselho escolar, da equipe de profissionais e dos familiares na elaboração do PPP, segundo o diretor (%)

Diretor: Há espaço para participação dos atores no PPP?	Membros do Conselho Escolar	Professores	Outros profissionais da UE	Familiares
Sim, todos ou quase todos participam	58,5%	93,6%	75,4%	35,5%
Sim, poucos participam	27,8%	4,3%	4,3%	52,9%
Não	13,7%	2,1%	18,2%	11,6%

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que os gestores das unidades relatam haver participação assídua do Conselho Escolar e da equipe de profissionais na elaboração do PPP, apesar de 13,8% admitir não haver espaço para contribuições do Conselho Escolar. Por outro lado, mais da metade (52,9%) afirma que poucos familiares participam — o que está em oposição ao fortalecimento dos laços das escolas com familiares previsto anos atrás pelo PNE.

Por outro lado, a Tabela 4 apresenta o resultado dessa pergunta pela perspectiva do professor. Cerca de 9,6% dos professores relatam que não participam pois não são incluídos, destes, 87% são referentes a UEs em que o diretor relata que todos ou quase todos participam. Chama a atenção também que apenas 41,7% dos professores afirmam participar de todo o processo de elaboração.

TABELA 4 - Participação dos professores na elaboração do PPP, segundo o professor (%)

Professor: Como tem sido sua participação na elaboração do PPP?	
Não participa, pois não é incluído	9,6%
Não participa, pois não tem interesse	1,7%
É incluído, mas participa em momentos pontuais	47%
É incluído e participa de todo o processo	41,7%

Fonte: Elaboração própria.

Cabe investigar, ainda, os esforços das equipes das unidades educacionais para acolher e formar os profissionais recém-contratados. A existência de uma rede consistente de apoio para os funcionários afeta suas relações interpessoais e a construção de seus vínculos com a unidade educacional, impactando em última instância a motivação que terão em contribuir com seu funcionamento e o exercício do próprio trabalho.

Os Gráficos 7 e 8 demonstram como os professores que participaram da Avaliação se sentem diante da gestão escolar, com base nas entrevistas com eles realizadas. Mais de 90% dos docentes acredita haver esforços da equipe para acolher e formar os novos profissionais, e 85,6% sente que a gestão busca proporcionar condições para o desenvolvimento de seu trabalho, configurando um ponto positivo.

GRÁFICO 7 - Professores acreditam que a gestão busca proporcionar condições para o desenvolvimento de seu trabalho (%)

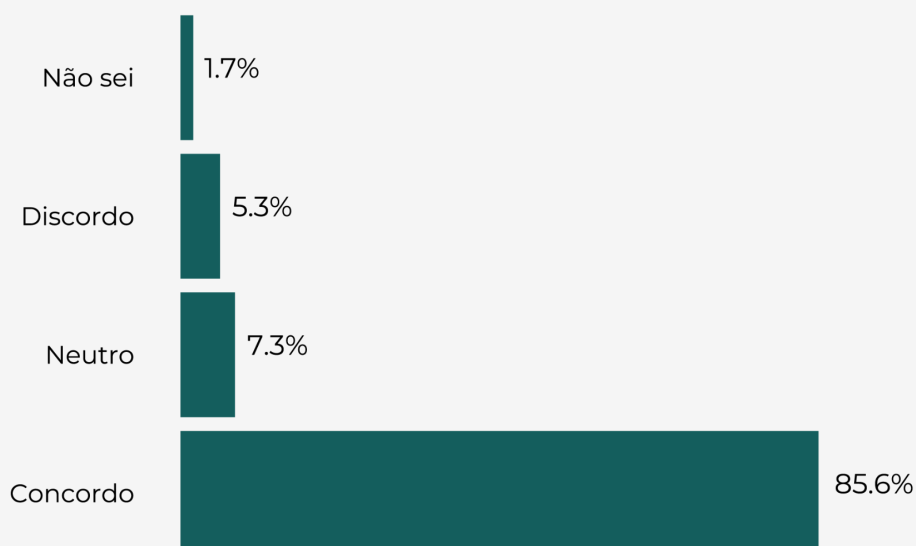
Professores acreditam que a gestão busca proporcionar condições para o desenvolvimento de seu trabalho



Fonte: Elaboração própria.

GRÁFICO 8 - Professores sentem que há esforço da equipe da UE para acolher e formar os profissionais recém contratados (%)

Professores sentem que há esforço da equipe da UE para acolher e formar os profissionais recém contratados (%)



Fonte: Elaboração própria.

Conforme discutido na Introdução, as creches, em sua origem, eram voltadas para uma população vulnerável e visavam predominantemente o cuidado, e não a educação (MARQUES, PEGORARO e DA SILVA, 2019). Muitas das redes, ainda hoje, têm dificuldade de integrar o olhar educativo na prática profissional e integrar os campos de experiências e a importância das brincadeiras no cotidiano das unidades educacionais.

Nesse sentido, os adultos que interagem com as crianças no contexto escolar são promotores de aprendizagens para as crianças, sendo os professores os titulares da responsabilidade de facilitar essas aprendizagens. Dito isso, a formação dos profissionais da educação, e em particular dos professores titulares e auxiliares, é de importância central. Na Tabela 3 a seguir, apresentam-se dados referentes à formação dos professores em Pedagogia.

TABELA 5 - Professores com Ensino Superior em Pedagogia, por categorias (%)

Sem Superior em Pedagogia	Superior em Pedagogia Incompleto	Superior em Pedagogia em Andamento	Superior em Pedagogia Completo	Total
25,4	3,7	5,0	65,9	100,0

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a LDB (2021), a formação inicial deve se dar no nível superior em pedagogia para fundamentar a prática pedagógica docente de qualidade. Pela Tabela 3, 34,1% das(os) professoras(es) não têm formação formal suficiente, configurando uma deficiência estrutural a nível de formação inicial. O percentual de professoras(es) com algum tipo de pós-graduação para complementar sua formação a nível superior, por sua vez, é de pouco menos de 55%.

Para além da formação inicial, a formação continuada se faz essencial não só para aqueles que possuem lacunas na formação a nível superior, mas para todas(os) as(os) professoras(es) (BRASIL, 2019b). Esse processo deve ser estabelecido a nível de rede, mas os docentes também são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional. Nesse contexto, 93% dos professores entrevistados afirma ter participado de alguma formação em serviço nos últimos 12 meses, enquanto 60,9% dizem ter realizado formações por conta própria no mesmo período. Entre estes dois dados há uma interseção de professoras(es) que não recebem formação continuada alguma, e que podem ter sua prática pedagógica desatualizada e desalinhada a princípios e parâmetros fundamentais estabelecidos pela BNCC.

Em contraponto, quase a totalidade das(os) professoras(es) (99,5%) respondeu que realiza pesquisas por conta própria, sendo a internet o meio de pesquisa mais utilizado (Gráfico 9). A conversa com colegas e a consulta a livros também

configuram meios de pesquisa populares, tendo sido citadas por 57,83% e 56,17% dos docentes entrevistados, respectivamente.

GRÁFICO 9 - Meios pelos quais professores pesquisam sobre práticas pedagógicas (%)

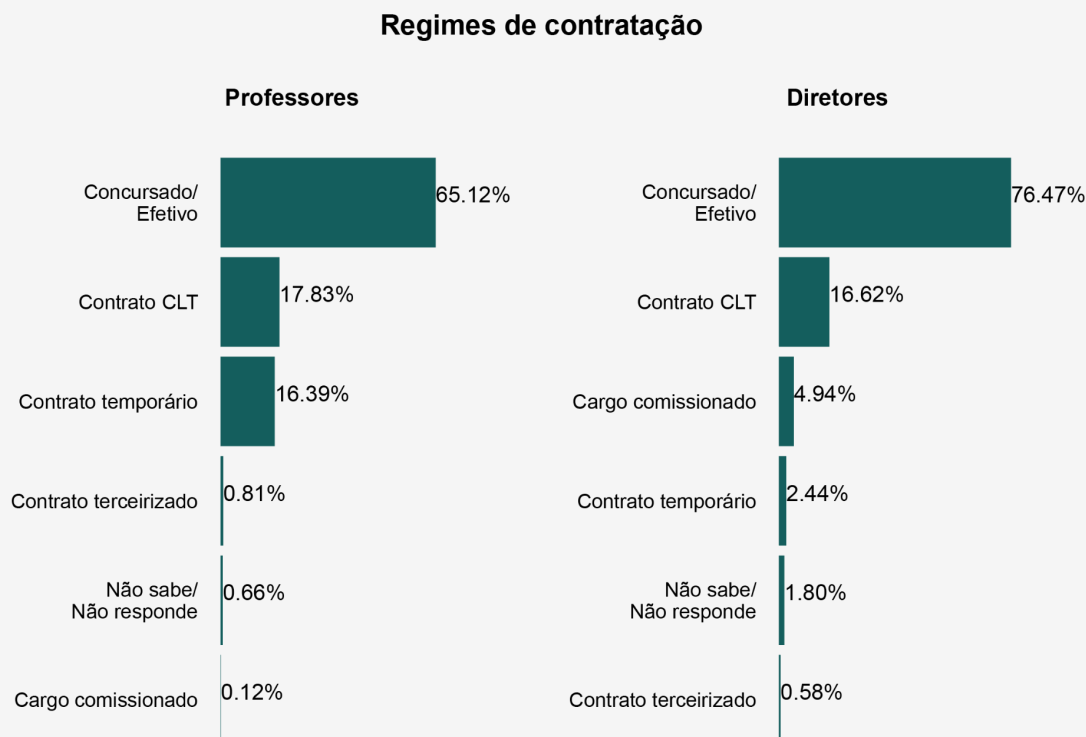


Fonte: Elaboração própria.

Foi identificada entre os professores e diretores uma variedade de regimes de contratação, os quais incluem cargos efetivos/concursados, contratos CLT, contratos temporários e ainda contratos terceirizados. A modalidade contratual mais frequente é via concurso público¹⁸, tendo em vista que a amostra é composta somente por escolas públicas (Gráfico 10). Aproximadamente 17% dos professores e dos diretores possuem contrato CLT. Contratos temporários, por sua vez, superam 16% dos casos entre professores, mas não excedem 3% entre diretores.

¹⁸ A seção “Fatores que influenciam a qualidade de práticas pedagógicas” fornece uma análise acerca da influência dos regimes de contratação de gestores e docentes para o oferecimento de um ensino de qualidade.

GRÁFICO 10 - Regimes de contratação de professores (%)



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, cabe ressaltar o fato de que **55,78% das(os) professoras(es) relataram ter desembolsado dinheiro próprio para adquirir materiais para suas turmas**. Quando perguntados **acerca do motivo de tal gasto, 91,3% relatou haver ausência ou insuficiência de materiais na unidade educacional, ou ainda a disponibilidade apenas de materiais em mau estado**. Dessa forma, deve ser feito um alerta para a condição precária dos materiais pedagógicos na Educação Infantil que, além de onerar de forma injusta as(os) professoras(es) que desejam exercer seu trabalho de forma qualificada, limita as oportunidades de aprendizagens a que as crianças têm acesso.

4. Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil

4.1 Apresentação dos resultados gerais do Estudo seguindo os índices agregados da norma da EAPI

Com o objetivo de obter um quadro geral de como se encontra a Educação Infantil no Brasil, nesta seção serão apresentados os resultados a nível nacional dos índices agregados que compõem a normatização da EAPI, sendo eles divididos nas seguintes dimensões: infraestrutura (1); currículo, interações e práticas pedagógicas (2); diversidades (3); alimentação (4); equipe e gestão (5) e segurança (6). É importante destacar que as seções que compõem cada dimensão possuem diferentes pesos, os quais foram definidos a partir do que é previsto em lei e pelos documentos oficiais.

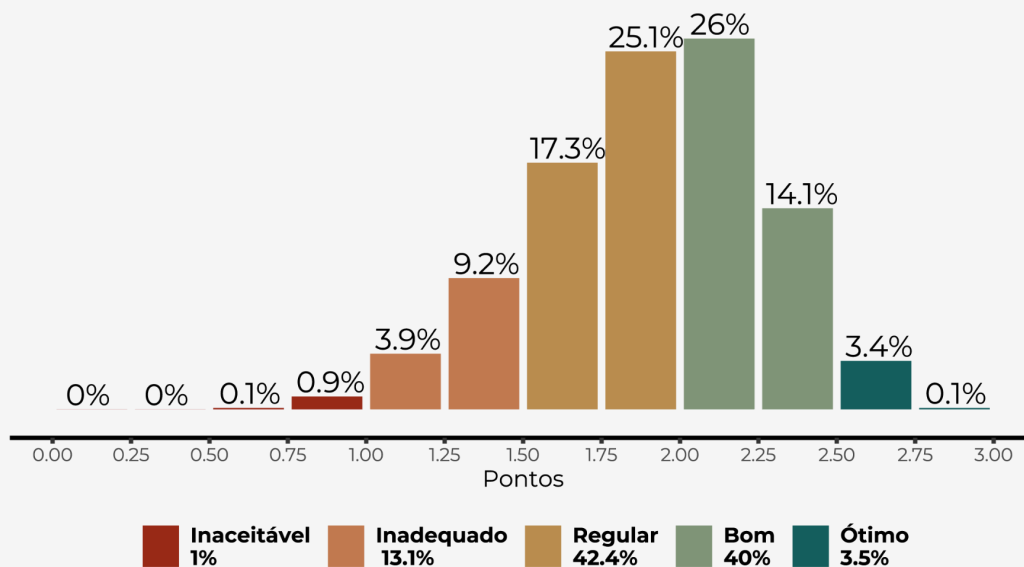
4.1.1 Infraestrutura

A distribuição de turmas de acordo com as faixas de qualidade alcançadas na dimensão de “infraestrutura” está retratada no Gráfico 11. Destaca-se o fato de que 42,4% das turmas se encontram na faixa “regular” de qualidade, o que significa que na sala de referência há materiais pedagógicos básicos, como utensílios de escrita e arte, mas sem a presença de materiais que facilitem o trabalho investigativo e de livros de história diversificados em quantidade suficiente para todas as crianças. As turmas enquadradas na faixa regular de qualidade possuem também uma estrutura minimamente adequada na sala de referência, com mobiliário conservado, um ambiente iluminado e ventilado, mas sem bancadas ou janelas que estejam à altura das crianças, o que inviabiliza sua interação com o meio de maneira autônoma.

Adicionalmente, é possível observar que 43,3% das turmas se encontram nas faixas “bom” ou “ótimo”, indicando a superação das deficiências ainda encontradas na faixa regular. Apenas 1% das turmas se encontra na faixa “inaceitável”, que nesta dimensão indica o oferecimento de uma infraestrutura prejudicial ao desenvolvimento das crianças – por exemplo, contendo cadeiras e janelas quebradas ou não contando com banheiros de uso exclusivo dos profissionais da unidade educacional.

GRÁFICO 11 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “infraestrutura”

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão "Infraestrutura"

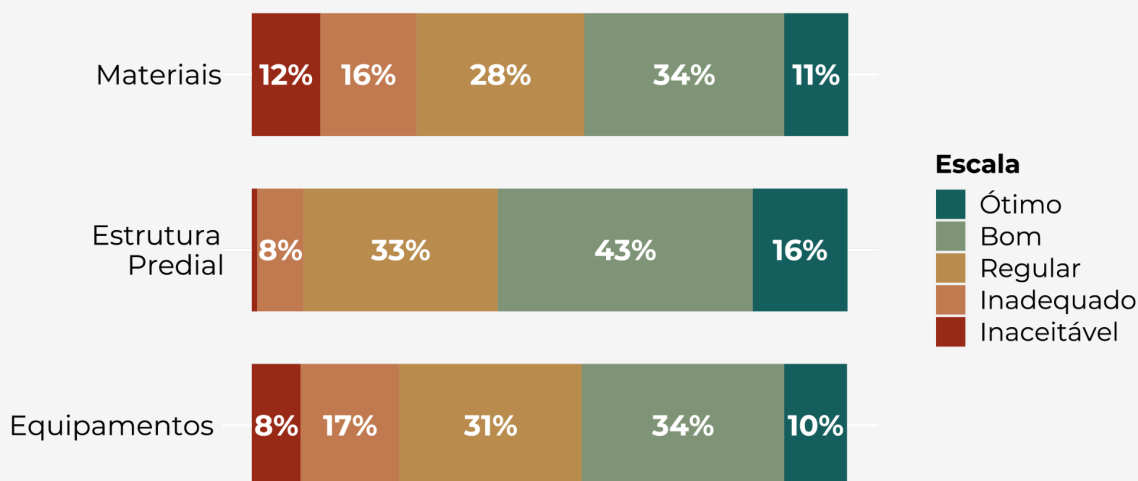


Fonte: Elaboração própria.

A dimensão de “infraestrutura” é composta por três seções ou índices agregados: “estrutura predial”, “equipamentos” e “materiais”. O Gráfico 12 mostra o percentual de turmas em cada faixa de qualidade nessas seções.

GRÁFICO 12 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de infraestrutura

Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de "Infraestrutura"



Fonte: Elaboração própria.

De forma geral, “estrutura predial” é a seção que apresenta os melhores resultados na dimensão de infraestrutura, contando com 59% das turmas nas faixas “bom” ou “ótimo”, enquanto “materiais” é a que apresenta os piores resultados, com 12% das turmas na faixa “inaceitável” de qualidade. Este âmbito considera a presença de materiais pedagógicos na sala de referência, sendo a classificação na faixa “inaceitável” um indicativo de que nessas turmas não há materiais básicos como utensílios para escrita e artes, livros de histórias e faz de conta disponíveis para as atividades com as crianças.

A seção “estrutura predial” é composta por três facetas: “ambiente interno”, “ambiente externo” e “geral da unidade educacional”. “Ambiente externo” foi a que apresentou a pior distribuição entre elas, tendo 21,37% das turmas na faixa “inaceitável” de qualidade, o que significa que embora haja pátio e parque infantil, no geral, ainda se carece de espaços externos com elementos da natureza, bebedouros com água filtrada na altura das crianças e áreas com areia. Já “ambiente interno” foi a que apresentou a melhor distribuição, tendo 87,4% das turmas nas faixas de qualidade “bom” ou “ótimo”, indicando que as salas de referência possuem o necessário para que as crianças sejam atendidas com qualidade segundo os documentos oficiais, incluindo mobiliário de tamanho adequado e em bom estado de conservação, janelas na altura adequada e bem conservadas, ventilação e iluminação adequadas, assim como espelhos amplos na altura das crianças.

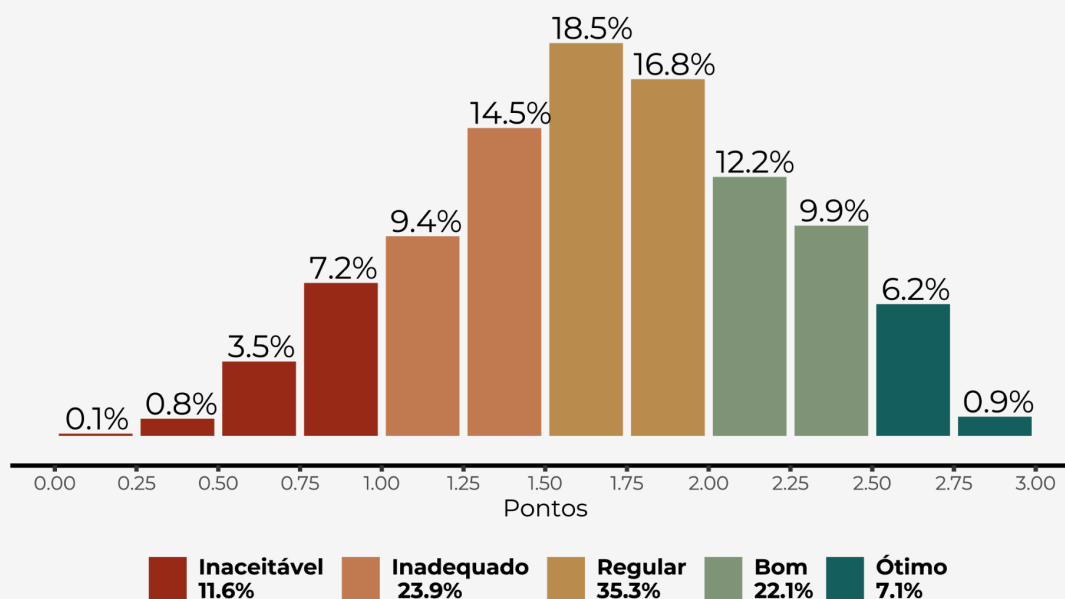
Por fim, “equipamentos” engloba as facetas “sanitários”, “água”, “troca de fraldas” e “sono e conforto”. Dentre elas, a que apresenta o maior percentual de turmas na faixa “inaceitável” é a de “troca de fraldas”, com 73,2% no pior nível, indicando que há um déficit de bancadas para trocas de fraldas. Por outro lado, “sanitários” é a faceta que apresenta a melhor distribuição, onde apenas 4,8% das turmas encontram-se no “inaceitável” e 70,4% das turmas estão na faixa “ótimo”, ou seja, as crianças têm acesso a banheiros limpos, adequados a seu tamanho, com os utensílios necessários como sabonete, papel higiênico e cesto de lixo disponíveis em suas alturas.

4.1.2 Currículo, interações e práticas pedagógicas

Na dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”, cuja distribuição está representada no Gráfico 13, temos que 35,3% das turmas estão na faixa “regular” de qualidade. Isto informa que, no que se refere às práticas pedagógicas, por mais que sejam realizadas e baseadas em conceitos da BNCC, não são articuladas de forma a utilizar estratégias pedagógicas lúdicas que favoreçam o protagonismo da criança – por exemplo, quando o acesso das crianças aos materiais só é fornecido por intermédio da(o) professora(or) ou quando sempre precisam pedir a permissão do adulto para ir ao banheiro e tomar água. Em adição, a faixa “regular” aponta para a existência de momentos de brincadeira livre e práticas de oralidade, porém sem que a interação com a(o) professora(or) amplie as aprendizagens possíveis nestes momentos; e nas práticas de cuidado de si, bem-estar e saúde o cuidado é priorizado, mas dissociado da intencionalidade pedagógica.

**GRÁFICO 13 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão
"currículo, interações e práticas pedagógicas"**

**Distribuição do total de turmas
por pontuação na dimensão
"Currículo, interações e práticas pedagógicas"**

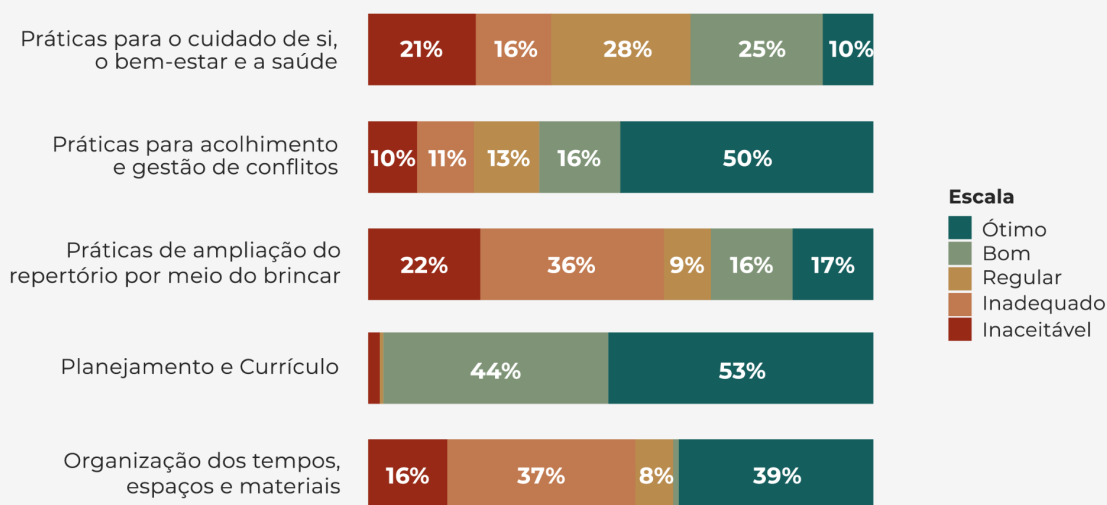


Fonte: Elaboração própria.

É possível observar, ainda, que 29,2% das turmas estão nas faixas “bom” ou “ótimo” e outros 11,6% se enquadram na faixa “inaceitável”. O significado dessas classificações pode ser compreendido de forma mais detalhada a partir das seções que compõem esta dimensão: “planejamento e currículo”, “organização dos tempos, espaços e materiais”, “práticas de ampliação do repertório por meio do brincar”, “práticas para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde” e “práticas para acolhimento e gestão de conflitos”. O percentual de turmas nas faixas de qualidade dentro de cada uma dessas seções está exposto no Gráfico 14.

GRÁFICO 14 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de currículo, interações e práticas pedagógicas

Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de “Currículo interações e práticas pedagógicas”



Fonte: Elaboração própria.

Em comparação às demais seções desta dimensão, “práticas de ampliação do repertório por meio do brincar” e “práticas para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde” são as que possuem a maior porcentagem de turmas na faixa “inaceitável”. Esta classificação significa que, no que se refere às “práticas de ampliação do repertório por meio do brincar”, em 22% das turmas oportunidades de aprendizagem relacionadas às práticas de oralidade, como narrar ou conversar e a momentos de brincadeira livre, não foram oferecidas durante o período de observação;

Em relação às “práticas para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde”, em 21% das turmas as crianças não têm autonomia para ir ao banheiro e beber água quando desejam e os momentos de sono, higiene e alimentação são realizados sem que haja interação com acolhimento e com intencionalidade pedagógica das(os) professoras(es) para com as crianças.

As seções de “planejamento e currículo” e “práticas para acolhimento e gestão de conflitos” são as que apresentaram os melhores resultados, em que, respectivamente, 53% e 50% das turmas se enquadram na faixa de qualidade “ótimo”. Considerando também as turmas classificadas na faixa de qualidade “bom”, esses números sobem para 97% e 66%.

No que tange ao “planejamento e currículo”, esse resultado precisa ser analisado com ressalvas, visto que essa seção considera a existência e a frequência em que é realizado o planejamento e o registro de atividades das crianças, se a construção do planejamento é baseada em documentos curriculares e se as(os)

professoras(es) consideram que conhecem e aplicam os conceitos da BNCC. Nesse contexto, a existência do registro do planejamento e das atividades são conferidos pelo aplicador, porém os demais itens são de autorrelato. Portanto, o resultado positivo dessa seção pode não ser convertido em maior qualidade das práticas devido às limitações do instrumento em medir esses itens.

Em relação às “práticas para acolhimento e gestão de conflitos”, é possível identificar que em metade das turmas visitadas, há presença de atenção individualizada para as crianças e os conflitos são geridos de forma atenta, com intencionalidade pedagógica, ouvindo e considerando as crianças.

Por fim, a seção de “organização dos tempos, espaços e materiais” concentra 37% das turmas na faixa de qualidade “inadequada”. Entre as facetas que formam esta seção — “tempos”, “espaços” e “materiais” - a que apresenta a pior distribuição é a de “materiais”, em que 73,1% das turmas estão na faixa “inaceitável”, indicando que ainda que os materiais estejam presentes na sala de referência, não são acessíveis para que as crianças os utilizem de maneira autônoma.

Além disso, “tempo” é a faceta que possui a melhor distribuição, apresentando 38,8% das turmas na faixa “ótimo”, sugerindo que nessas turmas as crianças não ficam longos períodos sem a presença de adultos, que seu ritmo é respeitado e que permanecem períodos consideráveis em espaços externos da UE.

Portanto, pode-se dizer que as seções de “práticas de ampliação do repertório por meio do brincar” e “práticas para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde” ainda necessitam de melhorias para que possam ser ofertadas de maneira satisfatória em relação aos documentos norteadores da Educação Infantil, especialmente de forma a implementar com qualidade a brincadeira livre e o cuidado com intencionalidade pedagógica às crianças, colocando-as como protagonistas desses processos.

4.1.3 Diversidades

A dimensão de “diversidades” busca verificar a estrutura para o atendimento e a inclusão de indivíduos com diversidades funcionais em relação à visão, à audição e a aspectos físicos de cada indivíduo. É indispensável pontuar que o termo “diversidades funcionais” se faz presente, dado que está interligado com as diversas possibilidades de funcionamento humano. Logo, acolhe a todos de modo ético e respeitoso, além de se contrapor ao termo “deficiência”, considerando que, ao refletir sobre a etimologia da palavra, torna-se evidente a analogia da pessoa com diversidade funcional com a falta de eficiência.

Ademais, segundo Menezes (2016),

O modelo da diversidade funcional, pautado na filosofia de vida independente, não está vinculado à enfermidade, retardo, deficiência ou incapacidade, como se observa até então. Tais terminologias derivam do

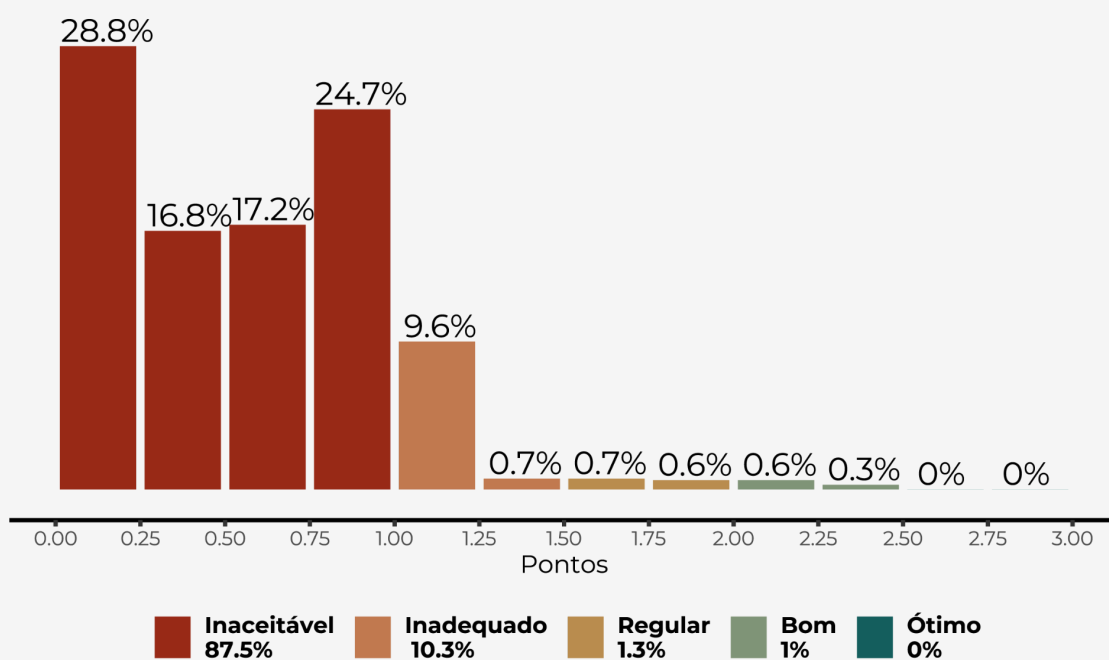
modelo médico que compreende a pessoa não por sua singularidade e diversidade e sim sob o prisma de uma patologia, considerando a pessoa como imperfeita e carente de uma adequação ao padrão de normalidade imposto pela maioria dos membros da sociedade.

Em suma, é notório que tais termos encontram-se em processo gradativo de mudanças de paradigmas. Nesse sentido, utiliza-se o termo “diversidades funcionais” nos itens da EAPI.

Os resultados encontrados nestes aspectos estão dispostos no Gráfico 15. Cabe ressaltar que nesta dimensão não há subdivisão em seções, simplificando a interpretação das faixas de qualidade em que se enquadram as turmas.

GRÁFICO 15 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “diversidades”

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão "Diversidades"



Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber que as turmas estão concentradas na faixa “inaceitável” de qualidade e que nenhuma foi classificada na faixa “ótimo”, enquanto o percentual da amostra classificado na faixa de qualidade “bom” corresponde a apenas 1% do total.

Esse resultado nos informa que 87,5% das turmas observadas não possuem infraestrutura adequada para atender as diferentes diversidades funcionais e que há carência de profissionais qualificados para incluir as crianças nessas condições, constituindo assim a dimensão mais preocupante entre as seis avaliadas pela EAPI.

De forma prática, temos que nas unidades educacionais consideradas faltam salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados, pisos táteis, sinalização, vias adequadas, profissionais com formação específica para atender crianças com diversidades funcionais, além de atividades que orientem as(os) professoras(es) nesse sentido.

Isto constitui um cenário alarmante, uma vez que a inclusão de pessoas com diversidades funcionais é prevista em lei e a falta de estrutura para acolher essas crianças fere seus direitos fundamentais e restringe sua liberdade, afetando a inclusão social e cidadania vivenciada por elas.

4.1.4 Alimentação

A importância da alimentação para as crianças que frequentam a Educação Infantil torna-se ainda maior no contexto atual, visto que, durante a pandemia de Covid-19, 55,2% dos brasileiros se encontravam em situação de insegurança alimentar (REDE PENSSAN, 2021). De acordo com a Lei de Segurança Alimentar e Nutricional, a segurança alimentar e nutricional

[...] consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

Esta forma de vulnerabilidade afeta diretamente o desenvolvimento infantil, colocando as unidades em uma posição delicada, uma vez que podem ser a única fonte consistente de boa alimentação para as crianças. No entanto, para que o faça, a unidade precisa de insumos adequados e de uma equipe atenta e sensível ao contexto de cada criança.

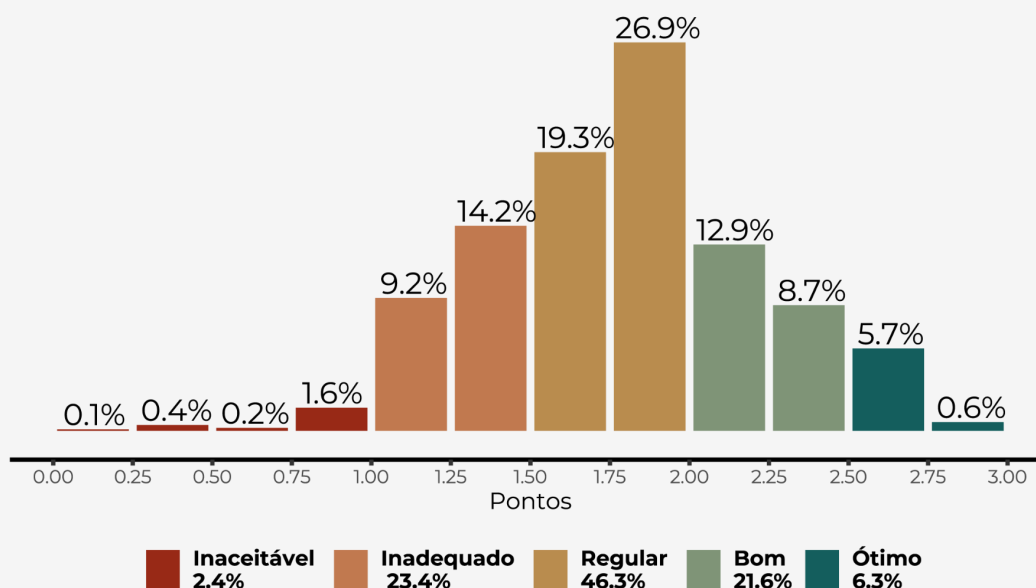
Apesar do instrumento utilizado não se propor a avaliar a qualidade da alimentação recebida pelas crianças, ele parte do pressuposto que as unidades educacionais possuem um planejamento nutricional próprio. Nesse contexto, são analisadas a infraestrutura utilizada pelas crianças nos momentos de alimentação, se há uma boa gestão em relação a servir a alimentação planejada no cardápio e as interações que ocorrem nesse momento. O momento da alimentação da criança faz parte da prática educativa, além de aproveitar para aprender sobre a origem dos alimentos e toda diversidade cultural que eles carregam, ao interagir com seus pares, isso contribui para ampliar o repertório cultural e científico da criança. Além

disso, também é o espaço para o desenvolvimento da autonomia da criança, ela cada vez mais aprende a se alimentar sozinha e a compartilhar esse momento com seus colegas.

A distribuição das turmas nas faixas de qualidade da dimensão “alimentação” é apresentada no Gráfico 16 a seguir.

GRÁFICO 16 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “alimentação”

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão "Alimentação"



Fonte: Elaboração própria.

Há uma concentração de 46,3% das turmas na faixa de qualidade “regular”, indicando que o básico é atendido – como a provisão de mesas e cadeiras adequadas para a refeição, de uma alimentação que corresponde ao cardápio previsto e contando com práticas de lavagem de mão – porém sem proporcionar um ambiente acolhedor e que incentive a autonomia das crianças nesses momentos. Vale ressaltar que, além de um direito das crianças da educação básica pública e dever do Estado¹⁹, os horários de refeição configuram uma oportunidade de socialização e aprendizagem das crianças.

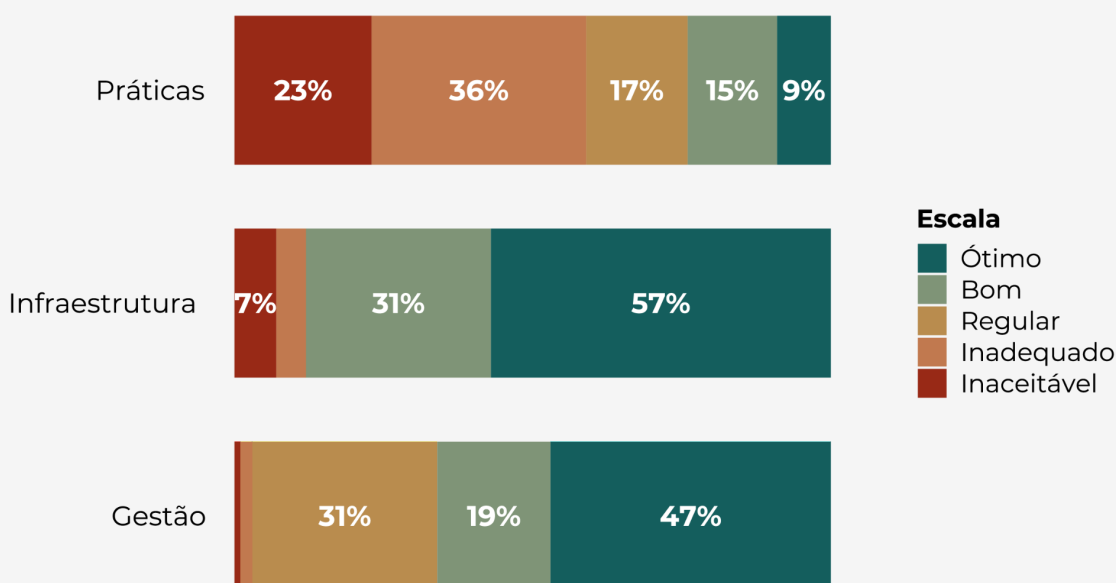
¹⁹ Conforme previsto pela PNAE de Resolução N° 6/2020, artigo 3.

Adicionalmente, 27,9% das turmas se enquadram em um nível de qualidade “bom” ou “ótimo”, os quais estão associados ao fornecimento de toalhas ou jogos americanos e de práticas sociais durante as refeições que promovem autonomia das crianças, entre outros; e 2,4% das turmas se encontram na faixa “inaceitável”, que indica a não-observação de momentos de alimentação durante a avaliação ou a ausência de mesas e cadeiras adequadas para as crianças, por exemplo.

O Gráfico 17 apresenta o percentual de turmas dentro das três seções que compõem esta dimensão.

GRÁFICO 17 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de “alimentação”

Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de "Alimentação"



Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que a seção que contempla a maior parte das turmas no nível “inaceitável” é a de “práticas”, indicando que em 23% das turmas observadas as crianças não lavaram ou lavaram de forma inadequada as mãos antes das refeições e sua vontade e ritmo não foram respeitados durante a alimentação.

A seção “infraestrutura” apresenta a maior porcentagem de turmas na faixa “ótimo” (57%). Nestes casos, além de um mobiliário adequado, há um ambiente adequado e acessível para as crianças. Por outro lado, as turmas classificadas na faixa “inaceitável” (7%) não estão cumprindo o mínimo esperado em termos de infraestrutura, definido como a provisão de mesas e cadeiras próprias para crianças realizarem a refeição.

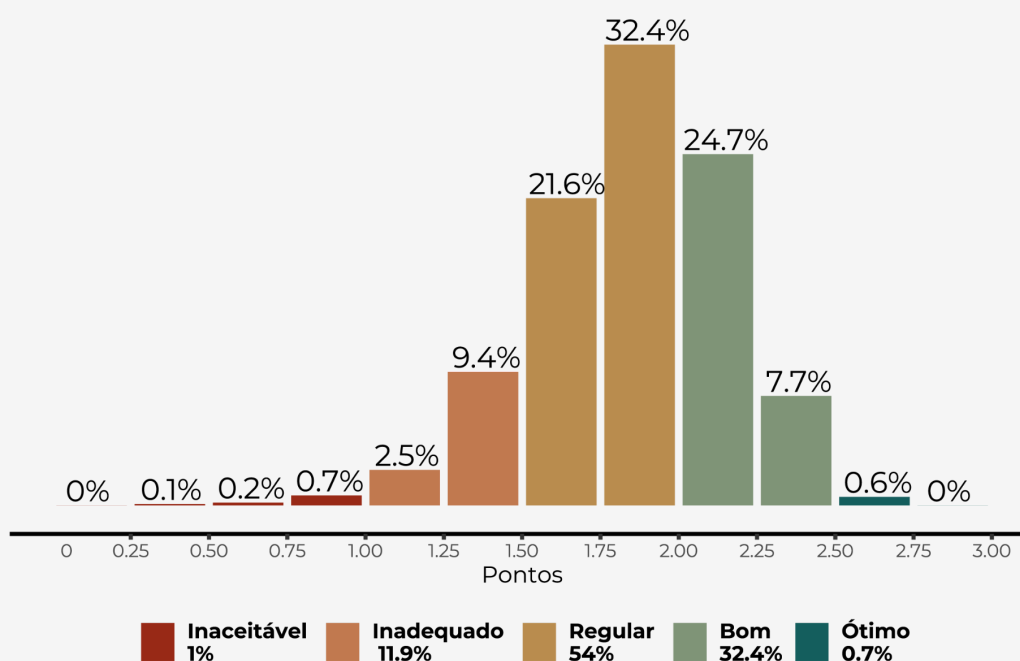
Por fim, a seção “gestão” teve uma distribuição favorável, com um percentual muito baixo de turmas nos níveis “inaceitável” e “inadequado”. Os resultados indicam que 47% das turmas encontram mesas e cadeiras limpas para o horário da refeição, além de cardápio atualizado e de acordo com o planejamento.

4.1.5 Equipe e gestão

Na dimensão “equipe e gestão” são considerados aspectos relacionados à organização de espaços coletivos, a motivação e engajamento das(os) professoras(es), sua formação, o preparo e o amparo que possuem para promover uma educação de qualidade.

GRÁFICO 18 - Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “equipe e gestão”

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão "Equipe e gestão"



Fonte: Elaboração própria.

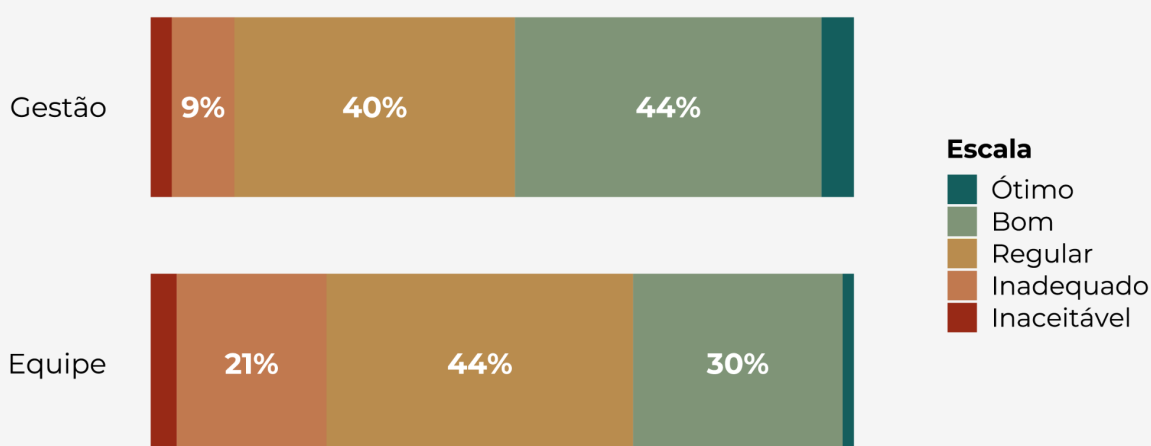
A faixa “regular”, que concentra 54% das turmas, se traduz em profissionais que têm o preparo e engajamento necessários para atuar com as crianças, mas não pesquisam outros recursos para ampliar as práticas pedagógicas realizadas em sala

ou conhecem outros idiomas ou dialetos para acolher crianças de diferentes etnias ou países. Além disso, a entrevista do diretor e professor mostra que esses profissionais carecem de acesso a espaços para momentos de reunião, estudos, formação e planejamento, embora possuam espaço suficiente na sala de referência para trabalhar e também não precisam pagar por despesas com materiais do próprio bolso para realizar seu trabalho.

Em seguida, temos que 32,4% das turmas se enquadram nas faixas “bom” ou “ótimo”, as turmas presentes nesta faixa contam com profissionais satisfeitos com sua posição na carreira e com a localização de seu trabalho, que pesquisam recursos para aprimorar suas práticas e possuem conhecimento ou utilizam outros idiomas no trabalho com as crianças, além disso, contam com profissionais que participam ou são convidados a participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico e que tem espaços para vivenciar momentos coletivos e de diálogo dentro das unidades educacionais que atuam. Já na faixa “inadequado”, junto à “inaceitável”, estão 12,9% das turmas, o que aponta para professores sem formação em Pedagogia e para a inexistência de um conselho escolar na UE.

Esta dimensão é dividida em duas seções, “equipe” e “gestão”, seus resultados estão apresentados no Gráfico 19.

GRÁFICO 19 - Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de “equipe e gestão”
Percentual de turmas dentro das seções que compõem a dimensão de "Equipe e gestão"



Fonte: Elaboração própria.

A seção “gestão” é composta pelas seguintes facetas: “espaços coletivos”, “Projeto Político Pedagógico (PPP)”, “apoio à equipe” e “gestão de recursos materiais”, tendo como objetivo compreender a relação entre gestão, docentes e

família. A faceta “apoio à equipe” possui apenas 0,1% na faixa de qualidade “ótimo” e 19,8% na faixa “bom”, demonstrando que o percentual de professoras(es) com a percepção positiva em relação a gestão da UE no que diz respeito às condições, volume e carga horária de seu trabalho e também em relação a presença de espaços coletivos e trabalho colaborativo desenvolvido junto com a gestão da unidade é baixa.

Por outro lado, a faceta “gestão de recursos materiais” tem 35,3% de turmas na faixa “ótimo”, indicando que estão em unidades com manutenção das edificações e equipamentos adequados e com conservação predial, quando necessário. Ainda, a faceta “PPP” apresenta 70,6% na faixa “ótimo”, o que significa que a maioria das turmas estão em unidades com o Projeto Político Pedagógico atualizado e construído com a participação da equipe de profissionais, além de ser utilizado como norteador do planejamento dos professores das atividades com as crianças. Por fim, a faceta “espaços coletivos” trata sobre reuniões com familiares e conselho escolar, além de frequência e objetivos de momentos coletivos, e dentre as demais facetas é a que tem a menor porcentagem de turmas na faixa “inaceitável” (3,9%).

A seção “equipe” é composta pelas facetas “formação”, “percepção dos professores sobre formação”, “condições de trabalho” e “motivação e engajamento”. A faceta que se destacou positivamente neste grupo foi a de “motivação e engajamento”, em que 87,4% das turmas se enquadram na faixa de qualidade “ótimo”, indicando que as(os) docentes se sentem estimuladas(os) e satisfeitas(os) com seu trabalho. Já a faceta que possui mais turmas na faixa “inaceitável” é a de “condições de trabalho”, com 20,3% de turmas em que professores pagam por alguma despesa, exercem seu trabalho sem condições de segurança adequadas e a unidade não possui banheiro adulto adaptado.

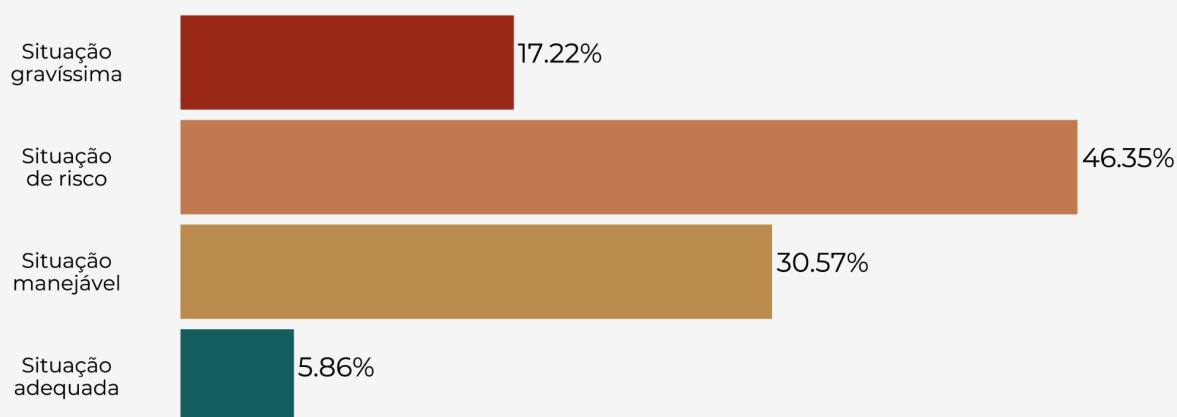
4.1.6 Segurança

A dimensão de “segurança” é calculada de maneira diferente das demais, uma vez que seu intuito é indicar se a situação da unidade educacional é adequada, manejável, de risco ou gravíssima. Dessa forma, quanto mais próximo de zero for a pontuação nesta dimensão, melhor, ou seja, o cenário ideal é indicado por uma pontuação de risco zero.

A distribuição das turmas nesta dimensão está indicada no Gráfico 20 abaixo.

GRÁFICO 20 - Percentual de turmas por faixa na dimensão de "segurança"

Percentual de turmas por faixa na dimensão de "Segurança"



Fonte: Elaboração própria.

Neste indicador são considerados aspectos que possam oferecer riscos às crianças, tais como a existência de pisos quebrados e de fiações expostas, além de condições do ambiente como a presença de pragas urbanas ou de materiais pontiagudos ou enferrujados. Verifica-se também a disponibilidade de extintores dentro da data de validade, se as crianças são deixadas sem a presença de adultos por longos intervalos de tempo e se há treinamento para situações de incêndio ou que necessitem de primeiros socorros.

Portanto, de acordo com o Gráfico 20, é possível observar que mais da metade das turmas observadas (63.57%) estão em situações de risco ou gravíssima e apenas 5.86% em uma situação adequada de segurança. Isto demonstra que em muitas unidades educacionais brasileiras ocorrem situações que representam uma ameaça para as crianças.

Todos os itens de segurança são considerados de gravidade altíssima, com alta urgência de serem solucionados. Porém, dentre todos os itens de segurança do instrumento, pode-se definir uma gravidade relativa, isto é, levando em consideração que todos são urgentes, atribui-se uma ordem de urgência para eles. De forma mais específica essas ameaças podem ser classificadas em 3 esferas, são elas:

(1) **alto risco e insalubridade** - nesse grupo se encontra, dentre os itens de segurança do instrumento, os de **maior urgência**: situações de alto risco e insalubridade como áreas com a presença de pragas urbanas, pátio com muito lixo ou pedras, poços ou buracos descobertos e crianças sendo deixadas sem supervisão de um adulto responsável, sendo que quanto mais tempo sem supervisão maior a pontuação descontada devido à maior gravidade da situação;

(2) **elementos perigosos** - nesse grupo se encontra, dentre os itens de segurança do instrumento, os de **média urgência**: ambientes com elementos perigosos como materiais pontiagudos ou enferrujados, sem a presença de grades de segurança nas escadas e para separar os locais de circulação de veículos;

(3) **falhas na conservação e gestão do ambiente** - nesse grupo se encontra, dentre os itens de segurança do instrumento, os de **urgência branda**: falhas em relação a gestão como extintores de incêndio vencidos ou ausentes, tomadas elétricas sem proteção, fiação elétrica exposta ou má conservada, pisos quebrados ou desnivelados em locais de circulação das crianças, calhas e canaletas obstruídas, além de carência de treinamento ou profissionais preparados para situações de emergência como incêndio e primeiros socorros.

Os itens referentes a essas esferas têm pesos diferentes na composição da pontuação associada à “segurança”, por exemplo, a presença de uma situação expressa na esfera 1 é mais prejudicial às crianças do que uma situação presente na esfera 3.

Portanto, de acordo com esta classificação, temos que em apenas 5.86% das turmas nenhuma das condições envolvendo as três esferas está presente. Em 30.57% das turmas, uma situação contendo elementos perigosos (2) está presente ou até três situações de falha na conservação ou gestão do local (3). A maior parte das turmas (46.35%) apresenta uma condição de alto risco e insalubridade (1) ou pelo menos duas situações envolvendo a presença de elementos perigosos (2) ou até quatro situações de problemas na conservação ou gestão do ambiente (3). Por fim, 17.22% das turmas têm mais de duas condições de alto risco e insalubridade (1) ou mais de duas condições envolvendo materiais perigosos (2) ou ainda cinco ou mais condições que envolvem falhas na conservação ou gestão do local (3).

Em suma, esses resultados expressam que a maior parte das turmas apresentam fatores de risco que impactam na segurança e proteção dos indivíduos envolvidos nesses espaços, principalmente no que se refere às crianças, que estão mais vulneráveis a serem afetados por algumas dessas situações. Esse contexto em que 94,14% das turmas encontram-se fora da situação adequada indica que há muitos pontos de atenção que precisam ser solucionados com urgência nas unidades.

4.1.7 Abordagem geral das dimensões

Em uma análise geral de 5 das 6 dimensões da EAPI (Gráfico 21), verifica-se que **“diversidades” é aquela que apresenta maior porcentagem de turmas na faixa “inaceitável” (87%), seguida pela dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas” (12%)**. Isto sugere que os itens e a temática associados a essas dimensões são pontos de atenção e que podem ser vistos como prioridade

para pensar em políticas públicas com enfoque na qualidade da Educação Infantil no Brasil.

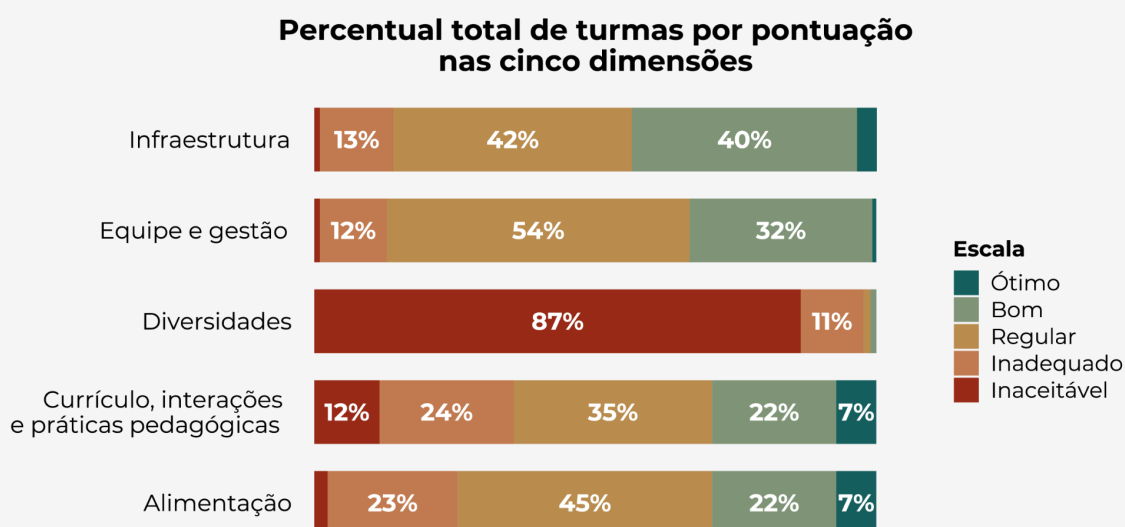
Além disso, a dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas” é aquela que tem maior dispersão em relação a quantidade de turmas em cada uma das faixas de qualidade consideradas, isto pode indicar maior desigualdade envolvendo as interações e práticas pedagógicas oferecidas às crianças, além das diferenças em relação ao planejamento, a utilização da BNCC e a organização dos tempos, espaços e materiais. O Brasil se encontra entre os países mais desiguais do mundo, alcançando em 2021 um Índice de Gini do rendimento médio mensal domiciliar de 0,544 - esta medida, quanto mais próxima de 1, denota maior grau de desigualdade²⁰. Neste contexto, a diferença na qualidade da educação ofertada pode significar um reforço na problemática de desigualdade social.

Além disso, os resultados apresentados em “diversidades” também revelam que há um problema na promoção da equidade, já que crianças com diversidades funcionais não têm os recursos básicos necessários para que interajam e consigam usufruir plenamente do ambiente de aprendizagem em que estão inseridas.

Todas as dimensões, com exceção de “diversidades”, concentram a maior parte de turmas na faixa de qualidade “regular”. Este resultado demonstra que, por mais que sejam atendidas as necessidades básicas como, por exemplo, na dimensão de “infraestrutura”, ambientes em bom estado de conservação, presença de equipamentos necessários para as atividades cotidianas e materiais para uso pedagógico, essa estrutura não é utilizada de forma a promover autonomia, estimular pensamento crítico ou a criar oportunidades de aprendizagem para as crianças. Neste sentido, os elementos presentes em cada uma das dimensões poderiam ser melhor aproveitados pensando no protagonismo das crianças que ocupam e usufruem desses espaços de troca, interação e aprendizado.

²⁰ BELANDI, 2022.

GRÁFICO 21 - Distribuição do total de turmas por pontuação nas cinco dimensões



Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar que uma maneira alternativa de realizar esta abordagem geral é através da nota média nacional obtida pelas turmas em cada dimensão²¹. Apesar da média ser uma medida que sintetiza os resultados, ela limita a análise no sentido de impossibilitar que as diferentes distribuições entre as faixas de qualidade sejam observadas. Por exemplo, duas redes de educação podem ter o mesmo valor de média de 1,9, o que corresponde à faixa de qualidade “regular”, enquanto a primeira apresenta a maior parte de suas turmas no “regular” e a segunda apresenta uma alta desigualdade entre as turmas de forma que as notas mais negativas e mais positivas se compensam. Nesse sentido, analisar a distribuição das turmas nos diz mais a respeito do contexto das turmas observadas.

Por fim, cabe destacar que a dimensão de “segurança” não foi expressa no Gráfico 21 por ter uma classificação e pontuação diferente das demais dimensões, como mencionado na seção anterior. Porém, os resultados desta dimensão também pedem uma atenção especial dado que apenas 5,86% das turmas observadas estão em uma situação adequada de segurança e as demais (94,14%) apresentam diferentes graus de riscos para a segurança das crianças.

4.2 Exploração dos resultados por estratos

De forma a garantir que a amostra de turmas dos municípios fornecesse um retrato preciso da Educação Infantil em cada localidade, foram feitas estratificações

²¹ Conforme análise empreendida no Sumário Executivo (LEPES, FMCSV, 2022) deste documento.

de acordo com a idade das crianças da turma e os tipos de unidades educacionais, as quais podem pertencer à administração direta do município ou a uma rede parceira/conveniada. No caso das pré-escolas, as unidades podem estar localizadas em centros voltados exclusivamente à Educação Infantil ou em unidades que atendem também ao Ensino Fundamental.

Esta subseção apresenta os resultados da pesquisa sob essas estratificações. É feita uma demonstração da distribuição de turmas conforme as faixas de qualidade da EAPI para as seis dimensões do instrumento.

Analisando a amostra sob os recortes²² de (i) creches e pré-escolas; (ii) creches da administração direta e creches conveniadas; e (iii) pré-escolas em Centros de Educação Infantil (CEI) e pré-escolas em unidades com Ensino Fundamental (EMEF) em relação às pontuações obtidas pelas turmas, nota-se que:

- (i) em todas as dimensões, exceto em “diversidades”, as creches obtiveram pontuações ligeiramente melhores do que as pré-escolas, o que se reflete em percentuais mais elevados de turmas nas faixas “bom” e “ótimo” e menores percentuais nas faixas “inaceitável” e “inadequado”. A Tabela 6 a seguir apresenta esses dados.

TABELA 6 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, creches x pré-escolas (%)

Dimensão	Estrato	Inaceitável	Inadequado	Regular	Bom	Ótimo
Infraestrutura	Creche	1	11.4	42.4	41.7	3.6
	Pré-escola	1	14.6	42.4	38.6	3.4
Currículo, interações e práticas pedagógicas	Creche	10.5	22.5	35.2	23.8	8.1
	Pré-escola	12.7	25.2	35.4	20.5	6.2
Diversidades	Creche	90.8	7.6	0.8	0.8	0
	Pré-escola	82.6	14.5	1.8	1.1	0
Alimentação	Creche	1.9	22.5	45.2	22	8.4
	Pré-escola	2.8	23.8	45.5	22.1	5.8
Equipe e gestão	Creche	0.7	9.9	51.5	36.9	1.1
	Pré-escola	1.4	13.9	56.1	28.3	0.3

Dimensão	Estrato	Situação gravíssima	Situação de risco	Situação manejável	Situação adequada
Segurança	Creche	13	46.4	32.6	7.6
	Pré-escola	21.2	45.9	28.6	4.2

Fonte: Elaboração própria.

²² Os demais estratos como creche EMEF e pré-escola conveniada/parceira não foram considerados nas análises dos recortes (ii) e (iii) por não se tratarem de recortes padrões da educação infantil, mas sim de especificidades de algumas redes de educação.

- (ii) Comparando creches de administração direta, aqui intituladas “CEI”, e creches conveniadas, apenas em “equipe e gestão” e “segurança” as conveniadas apresentam melhores resultados que as CEIs. Destaca-se o fato de que, na dimensão de “segurança”, há uma perceptível desigualdade dentro da rede conveniada, o que se traduz em uma proporção de em torno de 13% de suas turmas em ambas as situações extremas (“gravíssima” e “adequada”). No que tange à classificação nas faixas “bom” e “ótimo” de qualidade, a maior diferença entre creches CEI e creches conveniadas se deu na dimensão “infraestrutura” (19,7 pontos percentuais), seguida pela dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas” (9,6 pontos percentuais).

TABELA 7 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, creches diretas x conveniadas (%)

Dimensão	Estrato	Inaceitável	Inadequado	Regular	Bom	Ótimo
Infraestrutura	Creche CEI	0.4	7.3	39.1	48.3	4.9
	Creche conveniada	2	16	48.5	32.1	1.4
Currículo, interações e práticas pedagógicas	Creche CEI	8.7	20.7	35.1	26.6	8.9
	Creche conveniada	12.9	24.8	36.4	19	6.9
Diversidades	Creche CEI	88	9.6	1.2	1.1	0
	Creche conveniada	98.2	1.8	0	0	0
Alimentação	Creche CEI	1.5	20.3	45.5	23.6	9.1
	Creche conveniada	2.8	28.1	43.4	18.8	6.9
Equipe e gestão	Creche CEI	0.6	11.1	51.9	35.6	0.6
	Creche conveniada	0.4	7.1	49.5	41.2	1.8

Dimensão	Estrato	Situação gravíssima	Situação de risco	Situação manejável	Situação adequada
Segurança	Creche CEI	12.2	47.9	34.9	5
	Creche conveniada	13.3	42.8	30.9	13.1

Fonte: Elaboração própria.

- (iii) Em relação às pré-escolas, aquelas localizadas em CEIs apresentam resultados melhores do que as inseridas em EMEFs em todas as dimensões, sendo que as maiores discrepâncias entre ambas, no que se refere à porcentagem de turmas nas faixas “bom” e “ótimo”, estão nas dimensões de

“infraestrutura” (21,6 pontos percentuais) e de “Currículo, interações e práticas pedagógicas” (6,7 pontos percentuais). Adicionalmente, “segurança” também apresenta uma diferença considerável nas porcentagens do que se considera “situação de risco” e “situação gravíssima” - nas EMEFs, há 17,1% a mais de turmas nessas faixas em comparação às CEIs.

TABELA 8 - Percentual de turmas em cada faixa de qualidade, pré-escolas em CEIs x pré-escolas em EMEFs (%)

Dimensão	Estrato	Inaceitável	Inadequado	Regular	Bom	Ótimo
Infraestrutura	Pré-escola CEI	0.4	11.8	36.8	46.5	4.6
	Pré-escola EMEF	2	19.7	48.7	28	1.5
Currículo, interações e práticas pedagógicas	Pré-escola CEI	11.5	22.9	36.7	21.8	7.2
	Pré-escola EMEF	14.1	29.1	34.5	17.4	4.9
Diversidades	Pré-escola CEI	83.4	13.1	2.2	1.4	0
	Pré-escola EMEF	78	19.2	1.8	1	0
Alimentação	Pré-escola CEI	2.7	22.5	45.2	22.7	6.9
	Pré-escola EMEF	3.1	23.9	47.5	21.1	4.3
Equipe e gestão	Pré-escola CEI	0.7	12.6	55.2	31.3	0.2
	Pré-escola EMEF	2.5	16.0	59.2	21.8	0.4

Dimensão	Estrato	Situação gravíssima	Situação de risco	Situação manejável	Situação adequada
Segurança	Pré-escola CEI	17.6	41.9	35.6	4.9
	Pré-escola EMEF	26.2	50.4	20.7	2.7

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, ao comparar os estratos, verifica-se uma tendência favorável, em termos de qualidade das turmas de pré-escolas em que as unidades são de administração direta (CEIs). Nessa circunstância, vale investigar e aprofundar, de modo geral, em dois aspectos: a **infraestrutura e o planejamento pedagógico escolar**.

No primeiro aspecto, vale discutir como é feito a organização dos espaços, que possam favorecer e potencializar as aprendizagens preconizadas na BNCCEI, por exemplo se as salas de referência, os espaços externos, contemplam espaços amplos para movimentação das crianças e se os móveis

são adequados à altura das crianças. Como observa-se na tabela acima, 29,5% das EMEF estão em níveis bons e ótimos de infraestrutura, enquanto nos CEI 51,1%, é uma diferença significativa, que cabe investigar então se as EMEF contemplam a organização dos espaços adequados à etapa da E.I., como mencionado acima.

O segundo aspecto é o planejamento pedagógico escolar. Existe já uma dificuldade de inserir o brincar com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, sendo que no fundamental majoritariamente é colocado como momento do relaxamento (SOMMERHALDER, ALVES, 2011). Os dados em relação à dimensão currículo, interações e práticas pedagógicas apontam que, as EMEFs possuem 22,3% de turmas de pré-escola de qualidade boa ou ótima, enquanto nos CEIs esse valor é de 29%, o que indica para menor ocorrência de práticas qualificadas em EMEFs. Pode-se levantar como hipótese o aumento da predominância das práticas pensadas para o fundamental nas turmas que se localizam em EMEFs, reduzindo a qualidade das práticas oferecidas às crianças.

No cenário mais amplo, a articulação entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental precisa estar presente no debate da política pública, visto que essa transição, quando realizada de forma abrupta, pode ser prejudicial às crianças, principalmente no âmbito socioemocional.

5. Um olhar aprofundado para a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”

Esta seção se dedica a explorar em detalhes os resultados da avaliação em termos de “currículo, interações e práticas pedagógicas”, tendo em vista seu papel central na compreensão do cenário da Educação Infantil brasileira. Em primeiro lugar, será fornecido um breve panorama desta dimensão em termos gerais - isto é, englobando todas as turmas da amostra. Posteriormente, os achados serão discutidos sob os seguintes recortes de estratificação: comparação entre turmas de creches e turmas de pré-escolas; comparação entre unidades de administração direta e unidades conveniadas; comparação entre Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que também ofertam Educação Infantil. Por fim, será feito um desfecho acerca dos achados nesta dimensão.

5.1 Abordagem geral

Conforme discutido na seção anterior, a dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas” é composta por cinco seções: práticas de ampliação do repertório por meio do brincar; práticas para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde; práticas para acolhimento e gestão de conflitos; organização dos tempos, espaços e materiais; e planejamento e currículo.

Esta última possui uma característica particular, pois planejamento e currículo são avaliados por meio de itens de autorrelato da entrevista com a(o) professora(or), atribuindo à seção características provenientes de uma auto avaliação como o viés. Enquanto as demais seções são pontuadas a partir de itens avaliados por um observador externo e referentes aos processos que ocorrem durante as práticas com as crianças, como a qualidade de uma oportunidade de aprendizagem ou do acolhimento oferecido. Em planejamento e currículo apenas a existência dos registros de planejamento e de aprendizagens e desenvolvimento é verificado pelo observador, ao passo que a frequência em que esses registros são realizados e o quanto a(o) professora(or) conhece e utiliza em seu planejamento a BNCC são avaliados por meio da resposta do profissional.

Diante desse contexto, será dado aqui um foco nas quatro primeiras, a partir da investigação dos itens que as compõem e de como está a distribuição das turmas brasileiras nestes quesitos.

5.1.1 Resultados em termos de oportunidades de aprendizagens que ampliam o repertório por meio do brincar

A classificação atribuída a cada turma nos itens relativos a “oportunidades de aprendizagens que ampliam o repertório por meio do brincar”, de acordo com a estrutura da EAPI, é feita da seguinte forma:

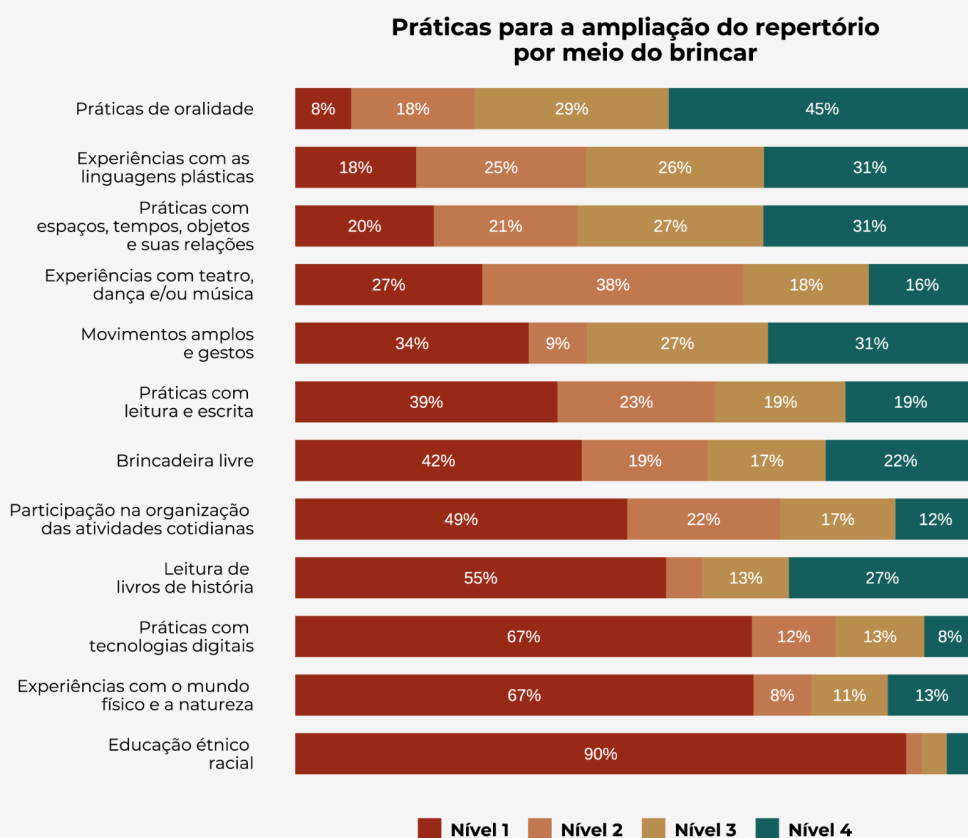
Nível 1	Oportunidade não foi oferecida durante o período de observação
Nível 2	Oportunidade oferecida, porém sem estratégia que oportunize o protagonismo das crianças por meio do brincar
Nível 3	Oportunidade oferecida com uma estratégia que oportunize o protagonismo das crianças por meio do brincar
Nível 4	Oportunidade oferecida com duas ou mais estratégias que oportunizem o protagonismo das crianças por meio do brincar

Fonte: Elaboração própria.

Neste âmbito, estratégias consideradas qualificadas são: (i) a possibilidade de escolha de atividades, brinquedos e materiais por parte das crianças; (ii) a manipulação e utilização destes brinquedos e materiais de forma lúdica, com exploração e brincadeiras; (iii) o professor elaborar perguntas abertas para as crianças e a possibilidade de que compartilhem ideias e expressem opiniões, (iv) o professor conectar os temas e conteúdos das atividades realizadas na UE com experiências do cotidiano das crianças.

O Gráfico 22 apresenta a distribuição das turmas de toda a amostra em termos dos níveis descritos acima para os itens relacionados à ampliação do repertório por meio do brincar.

GRÁFICO 22 - Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar”, por níveis de qualidade (%)



Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se positivamente as práticas de oralidade, classificadas no Nível 4 em 45% dos casos. Este tipo de atividade promove oportunidades de aprendizagens através da conversa, narração, argumentação e brincadeiras com rimas, e seu enquadramento no mais alto nível de qualidade aponta para o uso de perguntas abertas por parte do professor e o estímulo à autonomia das crianças em suas formulações de resposta.

Experiências com as linguagens plásticas, práticas sociais com espaços, tempos, objetos e suas relações, bem como atividades que promovem os movimentos amplos e gestos das crianças também foram enquadradas no Nível 4 a uma frequência relevante durante as observações (31%).

Por outro lado, nestes três casos, o percentual de turmas em que tais oportunidades de aprendizagens não foram verificadas esteve entre 18% e 34%, respectivamente. Além disso, a classificação de muitas das turmas no Nível 2 de qualidade aponta para um possível espaço de aprimoramento das práticas pedagógicas oferecidas, uma vez que indica que as atividades foram realizadas

apenas de forma repetitiva ou mecânica, sem a promoção do protagonismo da criança.

Chama a atenção, também, a ausência de oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial, a qual alcança 90% da amostra. Como exemplos de atividades visando este objetivo, pode-se mencionar o uso de músicas, poemas e contos que utilizam legados das culturas Africana, Afro-brasileira, Indígena e de diferentes povos de forma a valorizá-las, assim como a contação de histórias com personagens de diferentes etnias e raças. Os dados aqui relatados estão em oposição às leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Uma discussão aprofundada a este respeito pode ser conferida no Box 1, ao final desta seção.

Experiências com o mundo físico e a natureza e práticas com tecnologias digitais não foram observadas em 67% das turmas. Oportunidades que envolvem a participação das crianças nas atividades cotidianas, por sua vez, não foram verificadas em 49% dos casos.

Cabe destacar, ainda, a disponibilidade de momentos de brincadeira livre, a qual esteve ausente em 42% das observações. De 58% de turmas em que tais momentos ocorreram, em 19% das vezes a liberdade das crianças foi restrita de alguma forma e em 17% a(o) professora(or) não interagiu com as crianças para ampliar suas aprendizagens. O resultado é que em menos de um quarto das turmas (22%) esta atividade atinge seu objetivo de que as crianças tenham aprendizagens ampliadas ao tomar decisões, explorando seus próprios interesses de forma independente.

Por fim, observa-se uma enorme desigualdade acerca dos momentos de leitura de livros de história pelo(a) professor(a): em 27% das turmas, esta oportunidade foi verificada ao nível máximo de qualidade, enquanto em 55% delas sequer foi observada. Levantamento realizado pelo Itaú Social (2017) indica que a prática de leitura compartilhada na primeira infância é importante para o desenvolvimento da futura capacidade leitora, além de ganhos na aquisição de vocabulários e consciência fonológica, e traz correlações positivas entre o nível socioeconômico dos adultos e suas habilidades de leitura na infância. Dessa forma, a disparidade de oportunidades de aprendizagens neste quesito deve ser encarada com particular atenção.

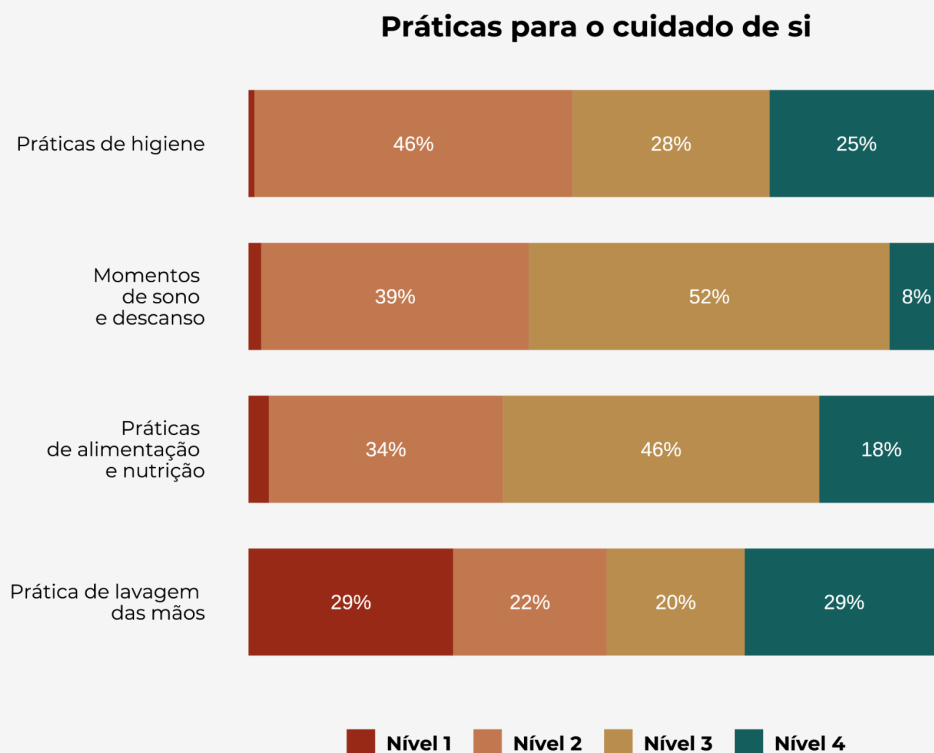
5.1.2 Resultados em termos de oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde

Os itens desta seção verificam se momentos de cuidado estão ocorrendo e, caso estejam, se há intencionalidade pedagógica nestas práticas. Sua classificação por níveis de qualidade é feita da seguinte forma:

Nível 1	Momento de cuidado não foi oferecido durante o período de observação ou foi oferecido de forma inadequada ou com a presença de interações negativas.
Nível 2	Momento de cuidado oferecido, porém de maneira inconsistente (lavagem das mãos), sem permitir interação das crianças (alimentação) ou de maneira mecânica (higiene, sono e alimentação)
Nível 3	Momento de cuidado oferecido de forma adequada, porém sem supervisão e incentivo do professor (lavagem das mãos) ou utilizando apenas uma estratégia com intencionalidade pedagógica (alimentação) ou que oportunize a autonomia das crianças e aprendizagem sobre seu próprio ritmo (demais práticas).
Nível 4	Momento de cuidado oferecido com duas ou mais estratégias de aprendizagem (alimentação) e participação ativa do professor oportunizando a autonomia das crianças (todas as práticas).

Fonte: Elaboração própria.

GRÁFICO 23 - Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde”, por níveis de qualidade (%)



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar que, em todos os itens avaliados, menos de 30% das turmas foram classificadas no nível máximo de qualidade. Isto informa que oportunidades de aprendizagens que ao mesmo tempo contem com a participação ativa do(a) professor(a) e estimulem a autonomia da criança nos momentos de cuidado ocorrem na minoria das turmas, bem como a utilização de duas ou mais estratégias pedagógicas durante a alimentação.

Paralelamente, em 29% dos casos a prática de lavagem de mãos não foi observada ou foi feita de forma inadequada. Diante do contexto pandêmico em que a avaliação foi realizada, e a consequente importância da lavagem adequada de mãos, este dado se torna ainda mais grave. Nesse sentido, foi feita uma investigação a respeito do cumprimento dos protocolos sanitários nas redes, levando em conta as diferenças protocolares existentes entre os municípios considerados. A Seção 7 traz os detalhes dessa análise.

Considerando a importância dada pela BNCC à integração entre ações de cuidado e ações de conhecer e explorar o mundo no contexto da Educação Infantil, além da indissociação entre o cuidar e o educar prevista pelas DCNEI, os resultados demonstram um vasto campo para melhoria no quesito de atribuição de intencionalidade pedagógica a estas práticas. Tendo isto como foco, a superação

dos níveis 2 e 3 de qualidade rumo ao que é preconizado no nível máximo de qualidade da EAPI pode ser uma realidade ao alcance das redes.

5.1.3 Resultados em termos de práticas para acolhimento e gestão de conflitos

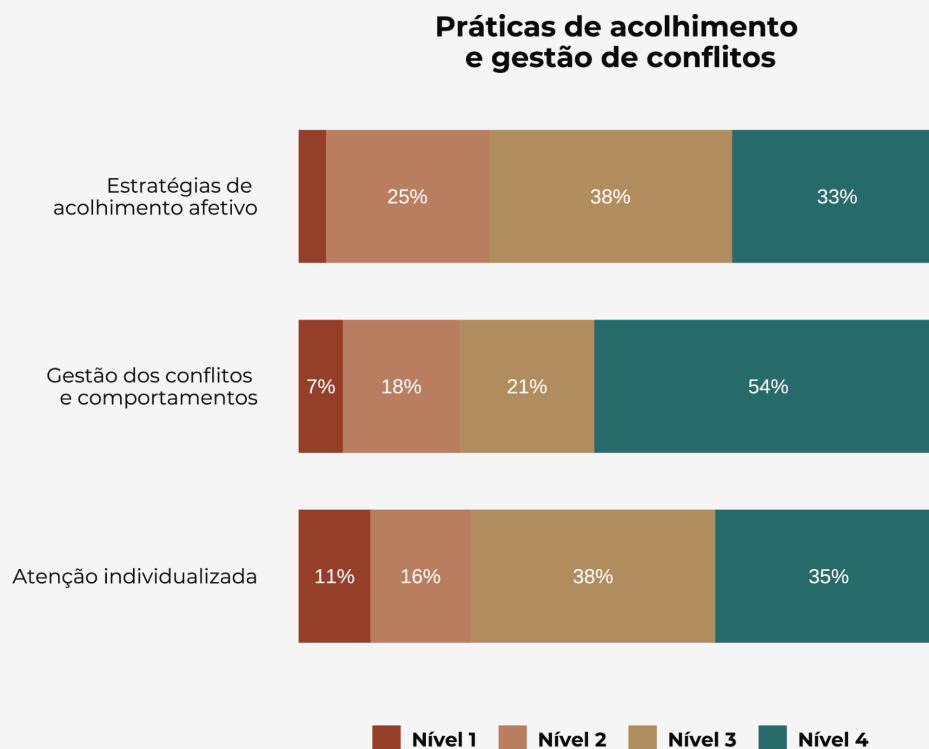
Neste quesito, a pontuação dos itens se dá de acordo com os seguintes critérios:

Nível 1	Professora(or) não intervém ou silencia as crianças (conflitos), não atende as necessidades afetivas das crianças (acolhimento) ou utiliza interações verbais negativas (conflito e acolhimento) ou faz uso de uma abordagem padrão sem fazer adaptação para as crianças que precisam (atenção individualizada)
Nível 2	Professora(or) atende, mas: é ineficaz (conflito); minimiza os sentimentos das crianças (acolhimento); somente quando alguma criança pede ajuda (atenção individualizada)
Nível 3	Professora(or) intervém, mas é inconsistente (conflito). Professora(or) é atenciosa(o), ex. abaixando na altura da criança, e conversa incentivando a criança a expressar seus sentimentos por meio de perguntas abertas (acolhimento). Professora(or) percebe que as crianças estão com dificuldade e as ajuda OU estavam pouco envolvidas e orienta quanto à proposta ou oferece outra atividade (atenção individualizada)
Nível 4	Professora(or) está atenta(o) e demonstra intencionalidade se e como irá intervir, permitindo que as crianças negociem e/ou retomando combinados (conflito). Professora(or) é atenciosa(o), ex. abaixando na altura da criança, e conversa incentivando a criança a expressar seus sentimentos por meio de perguntas abertas, além de demonstrar empatia e/ou nomear os sentimentos das crianças (acolhimento). Professora(or) percebe que as crianças estão com dificuldade e as ajuda E estavam pouco envolvidas e orienta quanto à proposta ou oferece outra atividade (atenção individualizada)

Fonte: Elaboração própria.

Seus resultados para o agregado de turmas avaliadas podem ser conferidos no Gráfico 24.

GRÁFICO 24 - Resultados das observações das “práticas para acolhimento e gestão de conflitos”, por níveis de qualidade (%)



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que, nos três itens considerados, mais da metade das turmas foi enquadrada pelo menos no Nível 3 de qualidade. Um destaque positivo deve ser dado às práticas para gestão dos conflitos e comportamentos, em que 54% das observações apontou para professores(as) atentos(as) e dispostos a promover a autonomia das crianças através de sua inclusão em negociações para a resolução dos conflitos, o que se traduz no nível máximo de qualidade.

Os dados mais alarmantes se referem ao percentual de 11% de turmas em que foi identificada uma abordagem padrão por parte do(a) professor(a), isto é, sem proporcionar atenção individualizada a alunos que viessem a precisar; e à negligência do(a) professor(a) em 7% dos casos de conflito, levando à classificação no Nível 1 de qualidade.

Apesar dos resultados satisfatórios associados às práticas desta seção, a avaliação identificou uma porcentagem expressiva de interações negativas durante as observações: **interações verbais negativas**, a exemplo de ameaças, humilhações e gritos, **ocorreram em 10,8% das turmas; interações negativas físicas, em 2,9% delas; e interações negativas relativas a gênero ou a grupos étnico-raciais ou sociais, em respectivamente, 2,2% e 0,5% dos casos.**

5.1.4 Resultados em termos de uso e acesso aos materiais

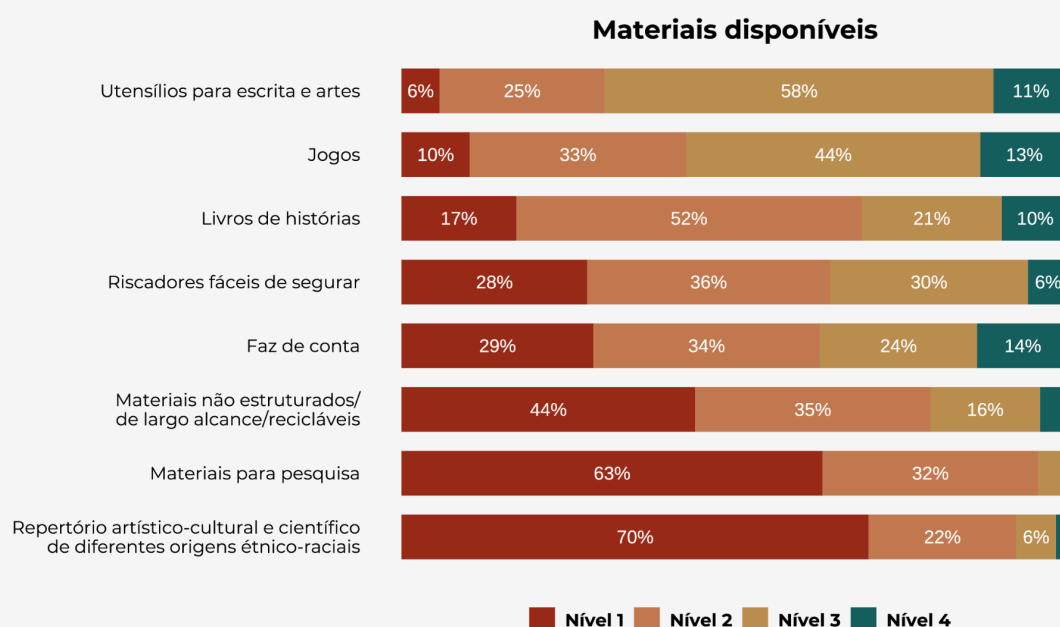
A associação da disponibilidade de materiais à intencionalidade pedagógica nas práticas realizadas na sala de referência são essenciais para que se garantam as oportunidades de aprendizagens previstas pela BNCC. Nesse sentido, a EAPI classifica as turmas de acordo com os critérios a seguir:

Nível 1	Ausência dos materiais na sala de referência
Nível 2	Presença dos materiais na sala de referência, porém sem observação do uso
Nível 3	Materiais estão presentes na sala, são utilizados pelas crianças, porém apenas de forma intermediada pelo professor
Nível 4	Além de os materiais estarem presentes em sala, as crianças têm livre acesso a eles

Fonte: Elaboração própria.

A distribuição de turmas de acordo com tal classificação está disposta no Gráfico 25.

GRÁFICO 25 - Resultados das observações de “uso e disponibilidade de materiais”, por níveis de qualidade (%)



Fonte: Elaboração própria.

Os materiais com menor presença nas salas de referência foram os de repertório artístico-cultural e científico de diferentes origens étnico-raciais, os materiais para pesquisa e os materiais não estruturados/de largo alcance/recicláveis, presentes apenas em 30%, 37% e 56% das turmas, respectivamente - isto resulta em uma quantidade alta de turmas classificadas no Nível 1 de qualidade. Há também uma parcela significativa de itens - a exemplo de livros de história e riscadores fáceis de segurar - no Nível 2, indicando a presença do material na sala de referência, mas sua não utilização durante todo o período da visita.

Chama a atenção, ainda, a baixa incidência de acesso livre aos materiais por parte das crianças, o que se traduz em poucas turmas enquadradas no nível máximo de qualidade: o maior percentual nesta classificação foi verificado na utilização de materiais de faz de conta (14%), seguido por jogos (13%). Em termos apenas de utilização, os utensílios para escrita e artes e novamente os jogos foram os mais frequentes (em 58% e 44% das turmas, respectivamente).

Dessa forma, uma importante recomendação deve ser feita no sentido de permitir a livre escolha de materiais por parte das crianças durante a realização das atividades propostas. Isto não só contribui para seu protagonismo durante a aprendizagem, conforme preconizado pela BNCC, como proporciona o desenvolvimento de sua autonomia e o enriquecimento de suas aprendizagens.

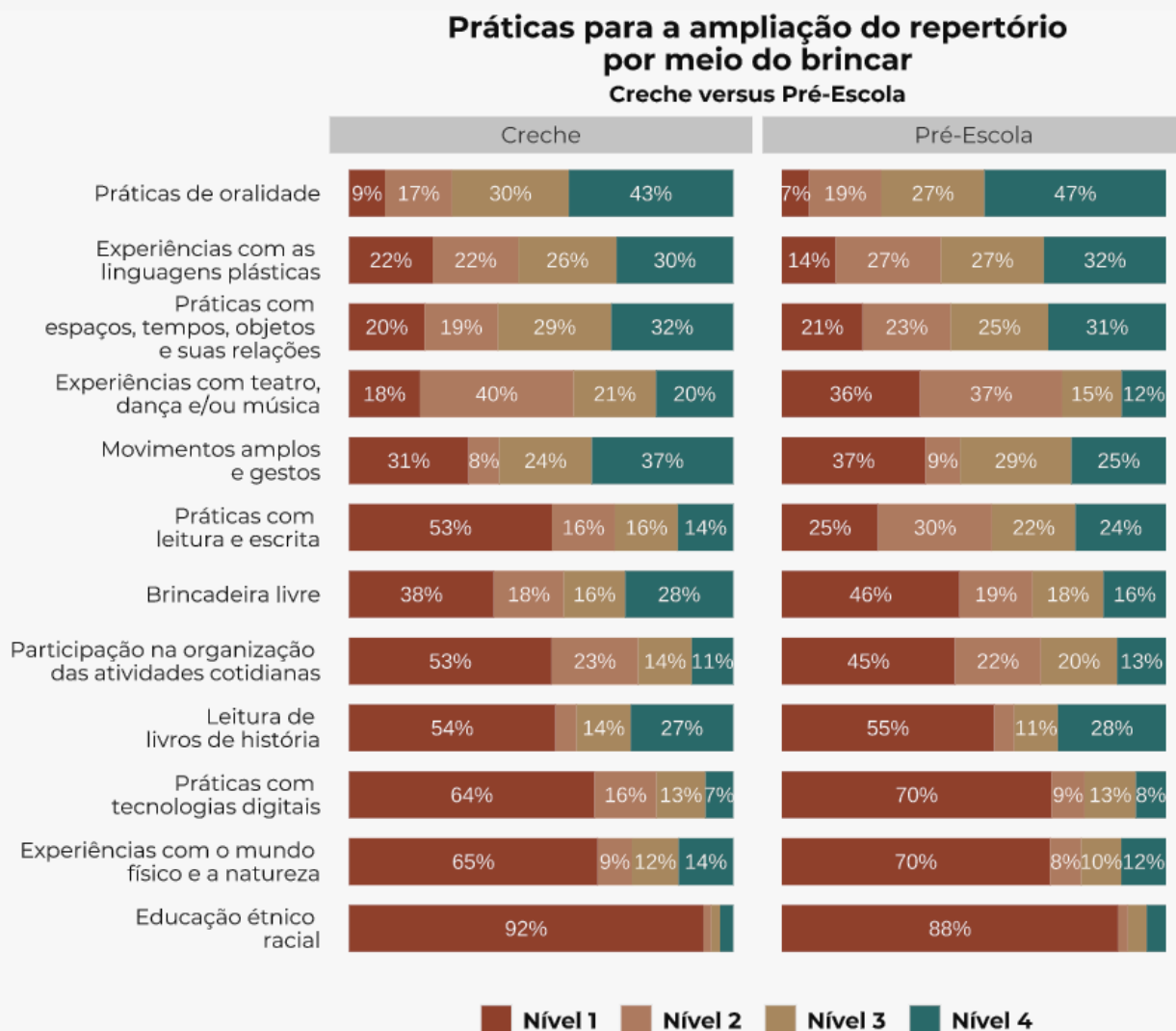
5.2 Exploração dos resultados por estratos

Será dada continuidade à discussão dos resultados de oportunidades de aprendizagens em quatro das seções que compõem a dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”, desta vez à luz das estratificações já mencionadas. A atribuição de níveis de qualidade aos itens de cada seção seguem os critérios expostos na abordagem geral dos resultados.

5.2.1 Recorte por faixa etária: creches e pré-escolas

A seguir são apresentadas as diferenças observadas em termos de práticas pedagógicas entre as creches e pré-escolas da amostra. O primeiro gráfico nos mostra como se dão as atividades voltadas para a ampliação do repertório por meio do brincar. As pré-escolas se destacam positivamente nas práticas sociais de leitura e escrita, as quais foram observadas em 76% de suas turmas, sendo 24% com nível máximo de qualidade (nível 4); nas creches, essas proporções foram de 46% e 14%, respectivamente.

GRÁFICO 26 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, creches x pré-escolas



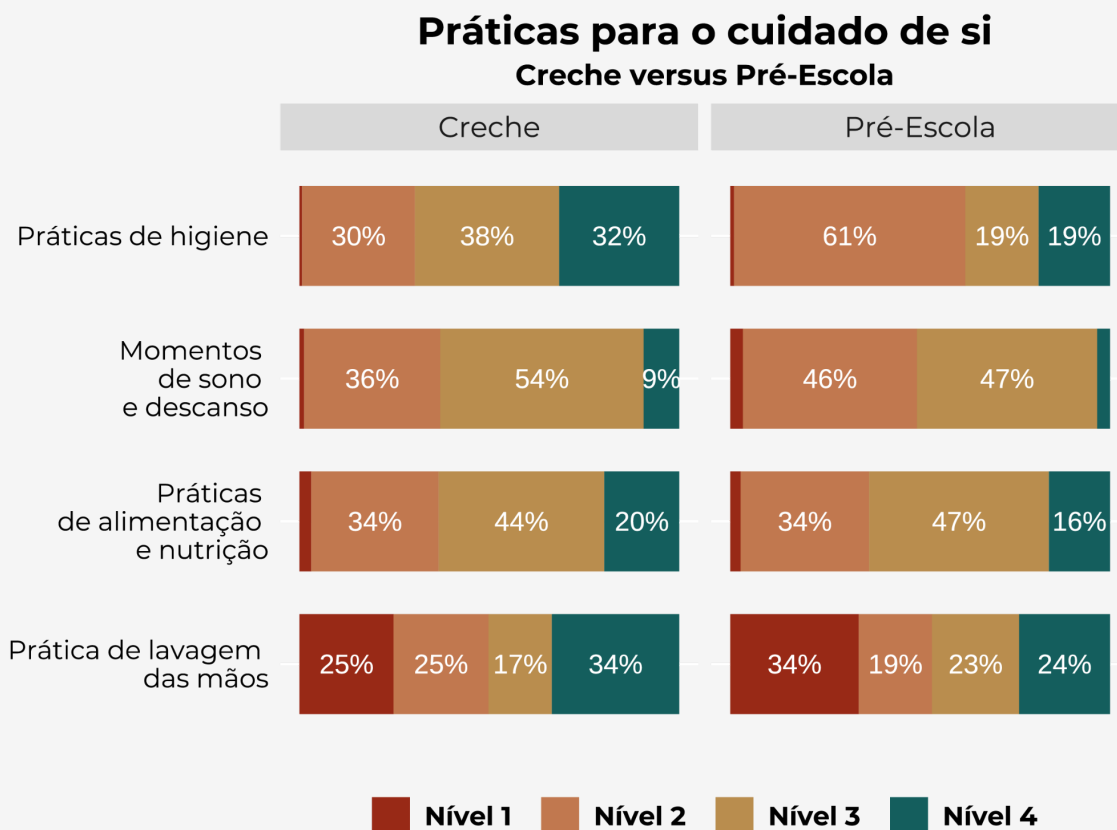
Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, as creches apresentaram maior qualidade nas práticas envolvendo movimentos amplos e gestos, experiências com teatro, dança e/ou música e momentos de brincadeira livre. No primeiro quesito, 37% das turmas de creches foram classificadas no nível máximo de qualidade, contra 25% das turmas de pré-escolas.

Em 36% das observações de pré-escolas não foram verificadas oportunidades de experiências com teatro, dança e/ou música, enquanto essa porcentagem é de 18% nas creches. Momentos de brincadeira livre não foram observados em 38% das turmas de creches e em 46% das turmas de pré-escolas – as primeiras demonstraram nível máximo de qualidade em 28% dos casos, contra 16% das turmas de pré-escolas. A ausência de oportunidades de aprendizagens relacionadas a aspectos étnico-raciais é gritante em ambos os segmentos, alcançando respectivamente 92% e 88% das turmas.

Os Gráficos 27 e 28 trazem, sob o mesmo recorte, as oportunidades de aprendizagens relacionadas ao cuidado de si e ao acolhimento e gestão de conflitos, respectivamente.

GRÁFICO 27 - Práticas para cuidado de si, creches x pré-escolas



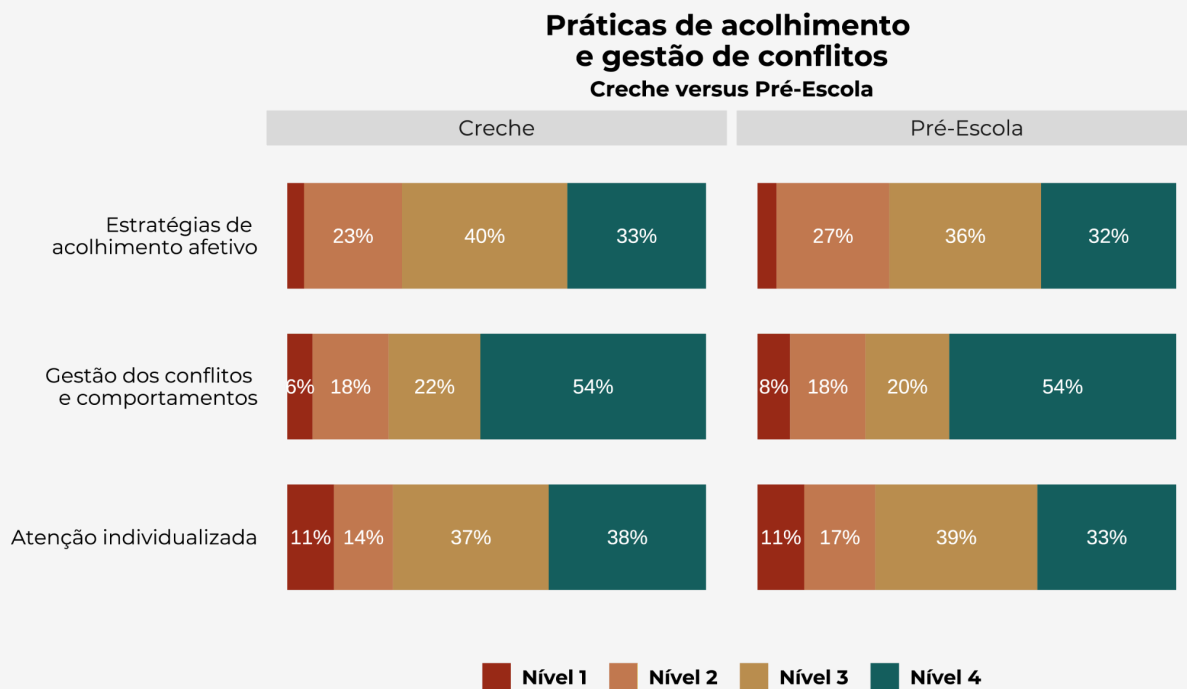
Fonte: Elaboração própria.

As práticas de higiene realizadas nas creches apresentaram qualidade superior: 70% de suas turmas alcançaram os maiores níveis de qualidade (níveis 3 e 4), enquanto apenas 38% das turmas de pré-escola se enquadram nestes níveis. Isto significa que durante a utilização do banheiro, crianças eram acompanhadas pelo(a) professor(a) ou outro adulto que conversava com elas, as instruíam e, nos casos de Nível 4, tinham sua autonomia incentivada nesses momentos.

Em particular, a lavagem de mãos nas creches esteve no maior nível de qualidade em 34% dos casos, contra 24% das pré-escolas – esta prática foi classificada no pior nível de qualidade (nível 1) em 25% e 34% dos casos, respectivamente, indicando sua não-observação durante a visita, sua realização de forma inadequada ou ainda a presença de interações negativas durante sua execução.

No que tange às práticas de acolhimento e gestão de conflitos, nota-se uma grande semelhança entre ambos os estratos (Gráfico 28). Cabe ressaltar que mais da metade das turmas de creches e pré-escolas se enquadram no nível máximo de qualidade em termos de gestão dos conflitos.

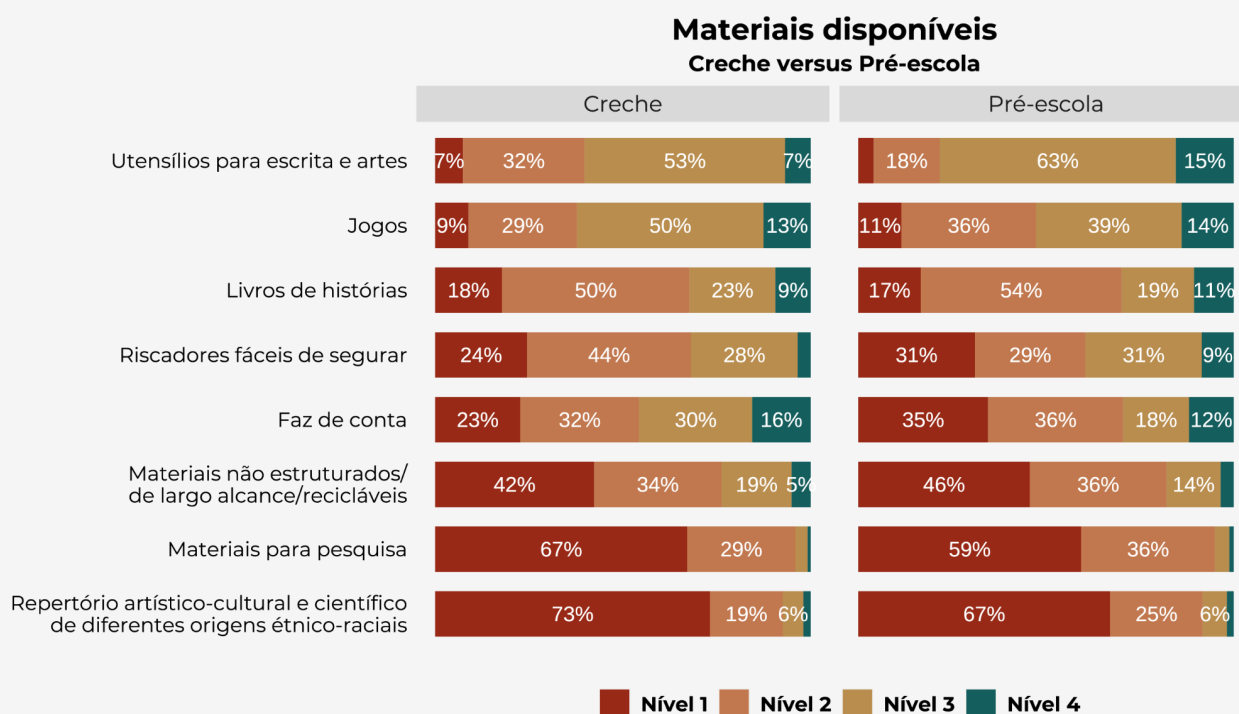
GRÁFICO 28 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, creches x pré-escolas



Fonte: Elaboração própria.

Há também uma forte semelhança entre as turmas de creches e pré-escolas no que diz respeito aos materiais disponíveis nas salas de referência (Gráfico 29).

GRÁFICO 29 - Materiais disponíveis, creches x pré-escolas

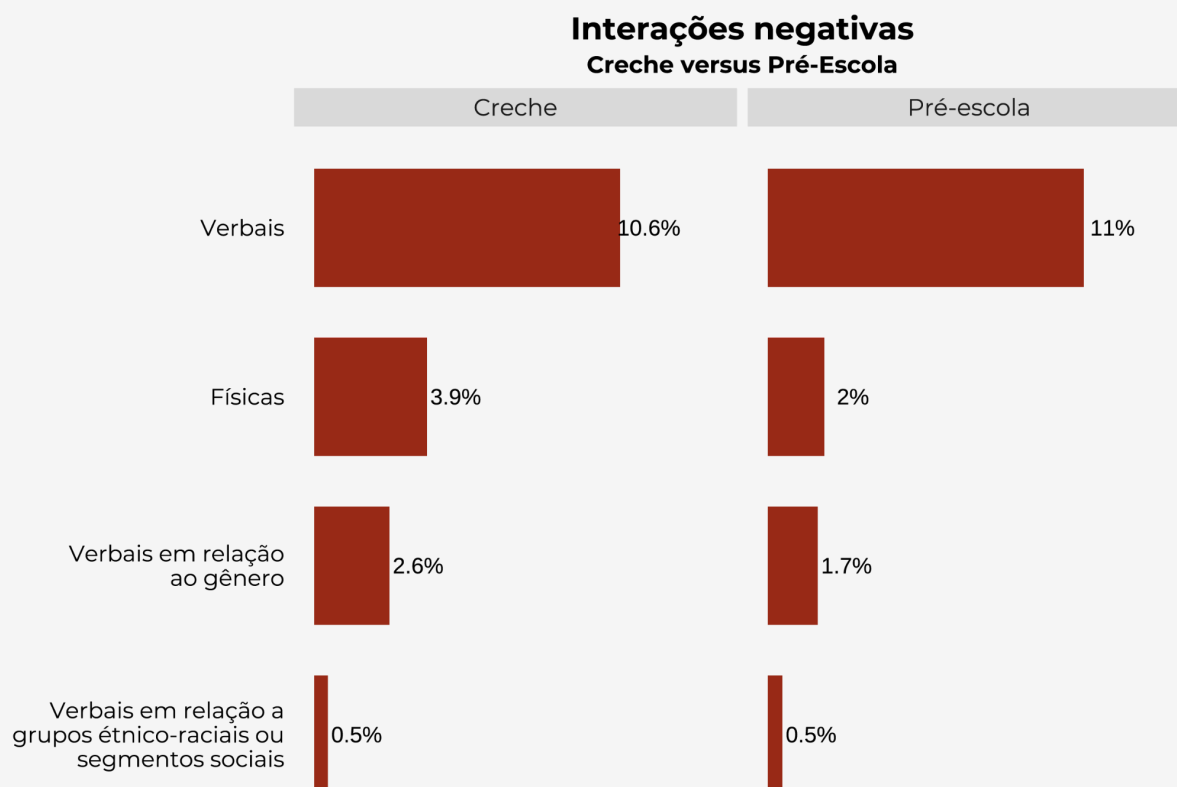


Fonte: Elaboração própria.

Uma exceção são os utensílios para escrita e artes, os quais estão disponíveis com maior frequência e são utilizados de maneira mais proveitosa nas pré-escolas: 78% de suas turmas foram classificadas nos níveis 3 ou 4 neste quesito, indicando utilização dos materiais pelas crianças por intermédio da(o) professora(or) e crianças com acesso livre aos materiais, respectivamente. Nas creches, esta proporção é de 60%. A ausência de materiais de repertório de diferentes origens étnico-raciais - a exemplo de filmes, livros, fotografias e desenhos que tragam a temática das relações étnico-raciais - e de materiais para pesquisa foi elevada em ambos os estratos, alcançando respectivamente 73% e 67% das turmas de creches e 67% e 59% das turmas de pré-escolas.

Interações negativas foram identificadas tanto nas creches quanto nas pré-escolas, sendo as interações verbais as mais frequentes destas, correspondendo a 10,6% e 11% de suas amostras, respectivamente. Interações negativas físicas ou vinculadas a gênero ocorreram em um percentual maior em turmas de creche (3,9% e 2,6% dos casos) do que em turmas de pré-escolas (2% e 1,7% dos casos). Já as interações negativas ligadas a grupos étnico-raciais ou a segmentos sociais ocorreram em 0,5% das turmas em ambos os estratos.

GRÁFICO 30 - Interações negativas, creches x pré-escolas



Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, a comparação entre creches e pré-escolas demonstra que as primeiras costumam oferecer oportunidades de aprendizagens ligadas à ampliação do repertório por meio do brincar e a práticas para o cuidado de si a uma qualidade superior, o que se traduz em uma proporção maior de turmas de creches classificadas nos Níveis 3 e 4 da EAPI nos itens dessas seções. Ainda assim, há ainda um amplo espaço para o aprimoramento das práticas realizadas tanto em creches quanto em pré-escolas.

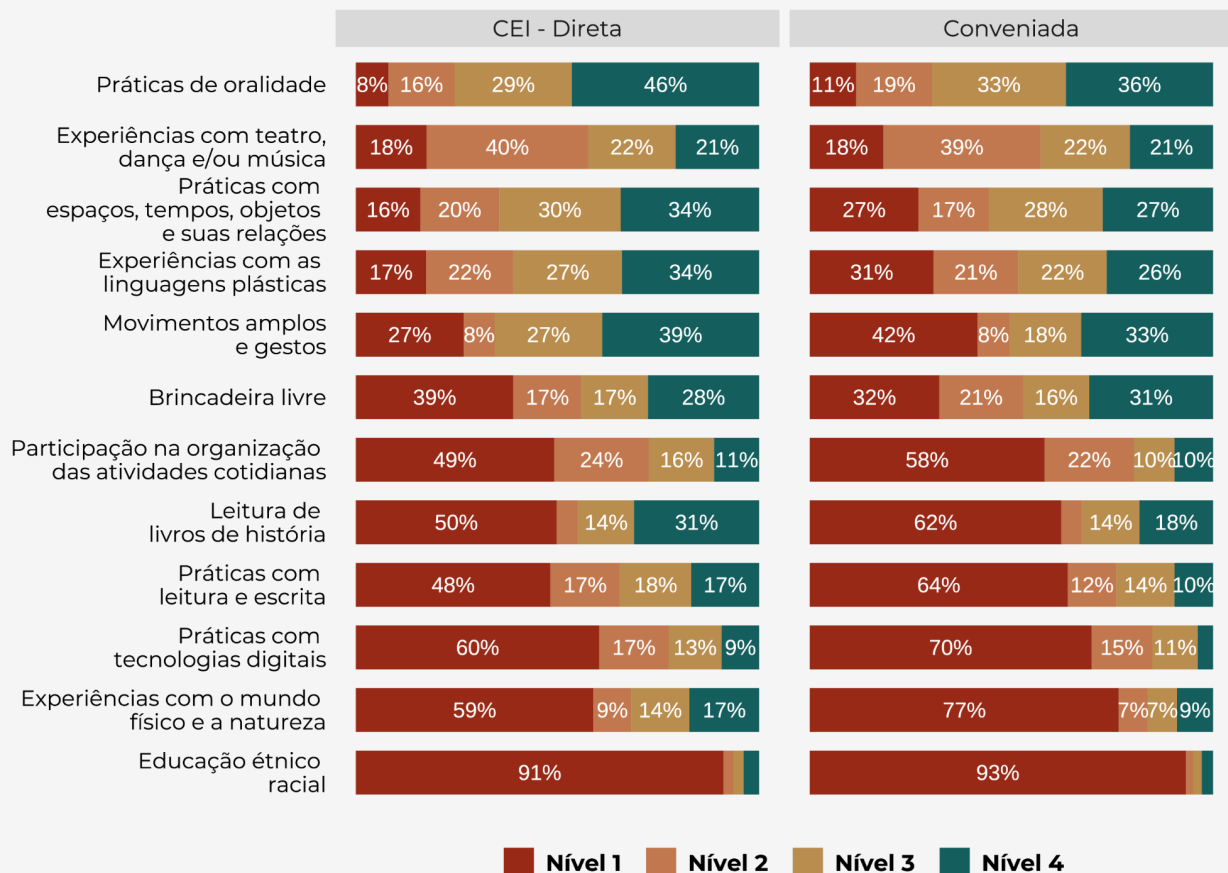
5.2.2 Recorte por tipo de UE: creches em CEIs de administração direta e creches conveniadas

Restringindo a análise às creches, nota-se que diversas práticas voltadas para a ampliação do repertório por meio do brincar foram observadas em Centros de Educação Infantil (CEI) pertencentes à administração direta com maior frequência do que em unidades conveniadas, o que se reflete na proporção de turmas enquadradas além do nível 1 de qualidade (Gráfico 31). Destaca-se aqui a ausência de momentos de educação étnico-racial em 91% e 93% das turmas, respectivamente. As creches de administração direta também apresentaram práticas pedagógicas classificadas no nível máximo de qualidade com maior frequência do que as conveniadas, à exceção dos momentos de brincadeira livre.

**GRÁFICO 31 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar,
diretas x conveniadas**

Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar

Creche
CEI - Direta versus Conveniada



Fonte: Elaboração própria.

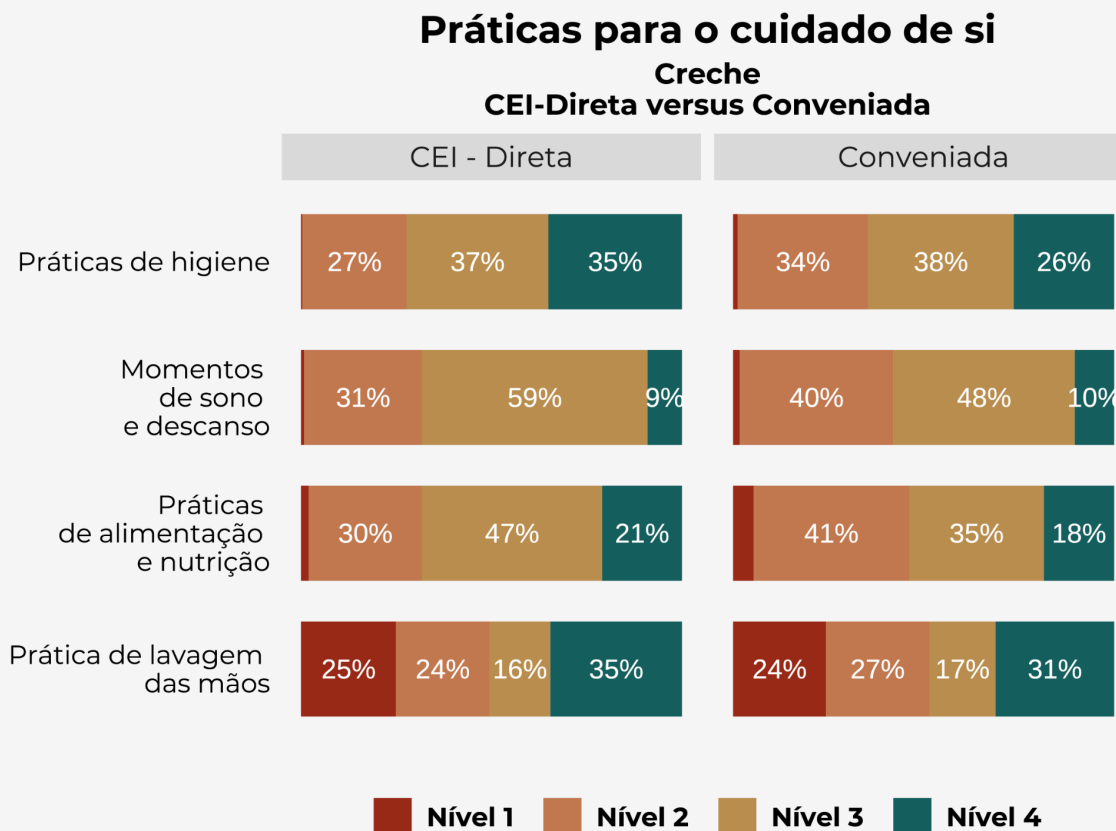
Chama a atenção o fato de que nos dois casos um percentual elevado de turmas obteve classificação correspondente ao menor nível de qualidade (Nível 1) em práticas de ampliação do repertório por meio do brincar, assim como fato de que em alguns quesitos houve concentração de turmas nos níveis mínimo e máximo, apontando para uma elevada desigualdade no atendimento em turmas de uma mesma rede. Como exemplo, pode-se mencionar os momentos de brincadeira livre e práticas com movimentos amplos e gestos.

Não obstante, **as turmas da rede direta obtiveram uma parcela maior de turmas no nível máximo de qualidade em todos os itens avaliados neste âmbito.** A única exceção se dá nas experiências com teatro, dança e/ou música, em que a rede conveniada obteve desempenho praticamente idêntico à rede direta.

As práticas relativas ao cuidado de si apresentaram, em média, maiores níveis de qualidade do que as voltadas para ampliação do repertório por meio do brincar em ambas as redes: a proporção de turmas em que não foram observadas práticas de higiene, momentos de sono e descanso ou práticas de alimentação e nutrição foi inferior a 3% nas unidades de administração direta e não excedeu 6% nas creches conveniadas (Gráfico 32). Destaca-se, ainda, o fato de que as turmas da rede

direta foram classificadas nos níveis mais altos de qualidade a uma frequência maior do que as da rede direta em todos os itens.

GRÁFICO 32 - Práticas para cuidado de si, diretas x conveniadas



Fonte: Elaboração própria.

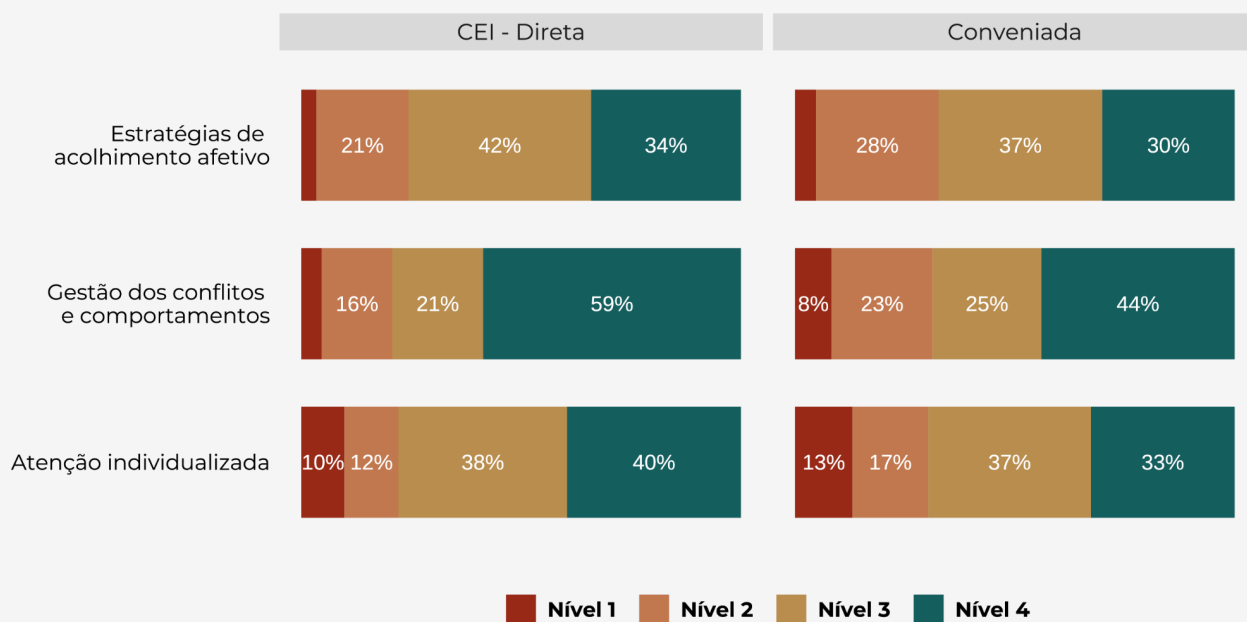
Contudo, **a prática de lavagem das mãos não foi observada ou foi realizada de forma inadequada em aproximadamente um quarto das turmas de ambos os tipos de administração – especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, a falta deste cuidado representa um grave risco para as crianças.**

As estratégias para gestão de conflitos e acolhimento afetivo também obtiveram níveis elevados de qualidade, desta vez nos três itens que compõem esta faceta (Gráfico 33). Novamente, as turmas de creches da administração direta foram classificadas no nível máximo de qualidade (nível 4) com maior frequência do que as turmas da rede parceira – um destaque positivo deve ser dado às práticas de gestão de conflitos e comportamentos, em que 59% das turmas de creche de administração direta e 44% das turmas de conveniadas alcançaram esta marca.

GRÁFICO 33 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, diretas x conveniadas

Práticas de acolhimento e gestão de conflitos

Creche versus Pré-Escola

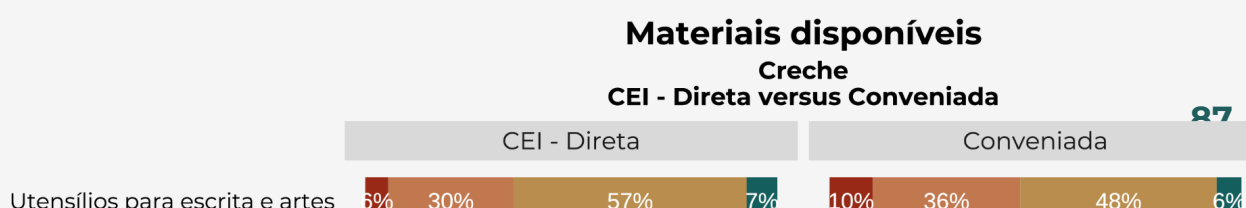


Fonte: Elaboração própria.

No que tange à disponibilidade e utilização de materiais, verifica-se que nas unidades conveniadas há uma menor oferta de utensílios diversos, representada no Nível 1 de qualidade no Gráfico 34.

Foi identificada uma maior discrepância entre essas unidades e aquelas pertencentes à administração direta em relação à presença de riscadores fáceis de segurar, repertórios de diferentes origens étnico-raciais e materiais de pesquisa; por outro lado, o aproveitamento de utensílios para escrita e artes e de jogos apresentou uma distribuição parecida em ambos os casos, com a maior parcela de turmas enquadrada no Nível 3 de qualidade, indicando a disponibilidade do material e sua efetiva utilização pelas crianças durante a observação, embora sempre de maneira intermediada pelo professor(a) - isto é, sem acesso livre dos alunos aos materiais.

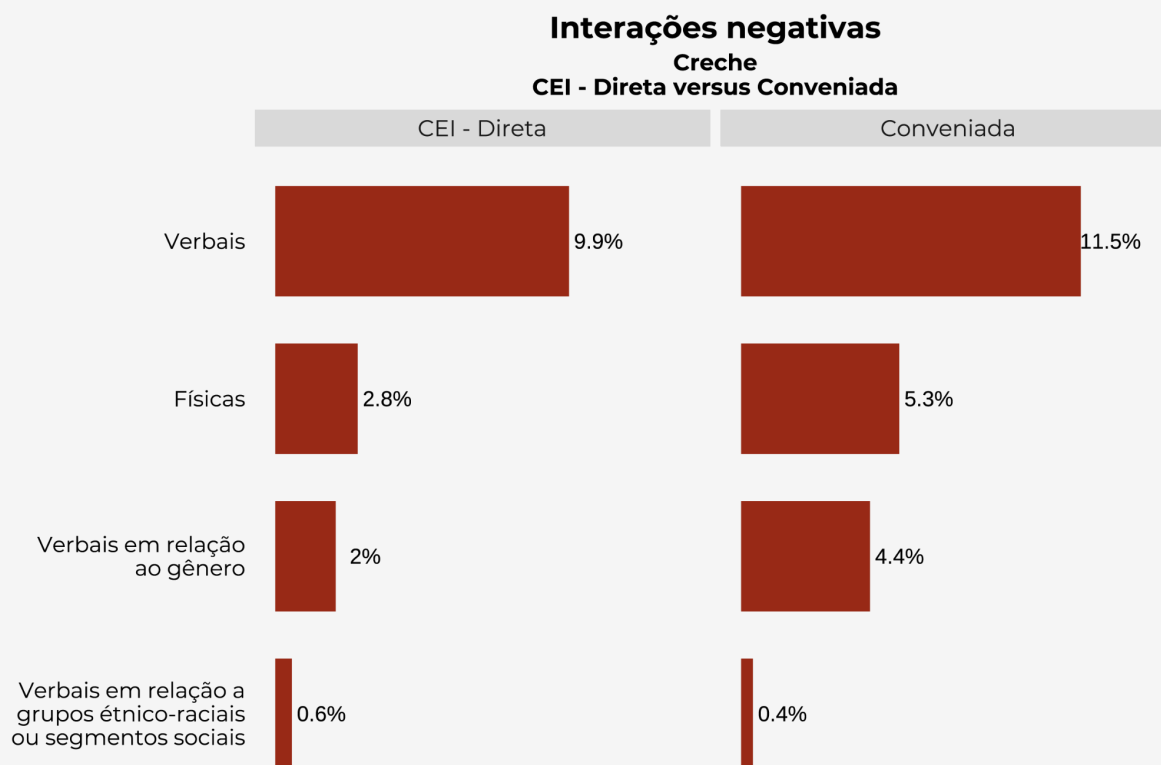
GRÁFICO 34 - Materiais disponíveis, creche diretas x creche conveniadas



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, interações negativas verbais, verbais em relação ao gênero e físicas foram observadas com maior frequência entre as creches conveniadas, conforme pode ser verificado no Gráfico 35.

GRÁFICO 35 - Interações negativas, creches diretas x creches conveniadas



Fonte: Elaboração própria.

A maior diferença se dá no percentual de interações negativas físicas, que chegou a 5,3% das turmas de rede parceira e a 2,8% das turmas de creches de administração direta. A frequência de interações negativas referentes a grupos étnico-raciais ou segmentos sociais foi de 0,6% e 0,4% da amostra, respectivamente.

Resumidamente, **percebe-se uma vantagem das creches pertencentes à rede direta em relação às da rede conveniada em termos de oportunidades de aprendizagens e interações.** Há no Brasil uma ampla discussão a respeito da qualidade do ensino oferecido via sistema de conveniamento²³. Deve-se considerar, entretanto, que o montante de recursos por aluno de que dispõe a rede parceira é menor do que o montante destinado às unidades da administração direta.

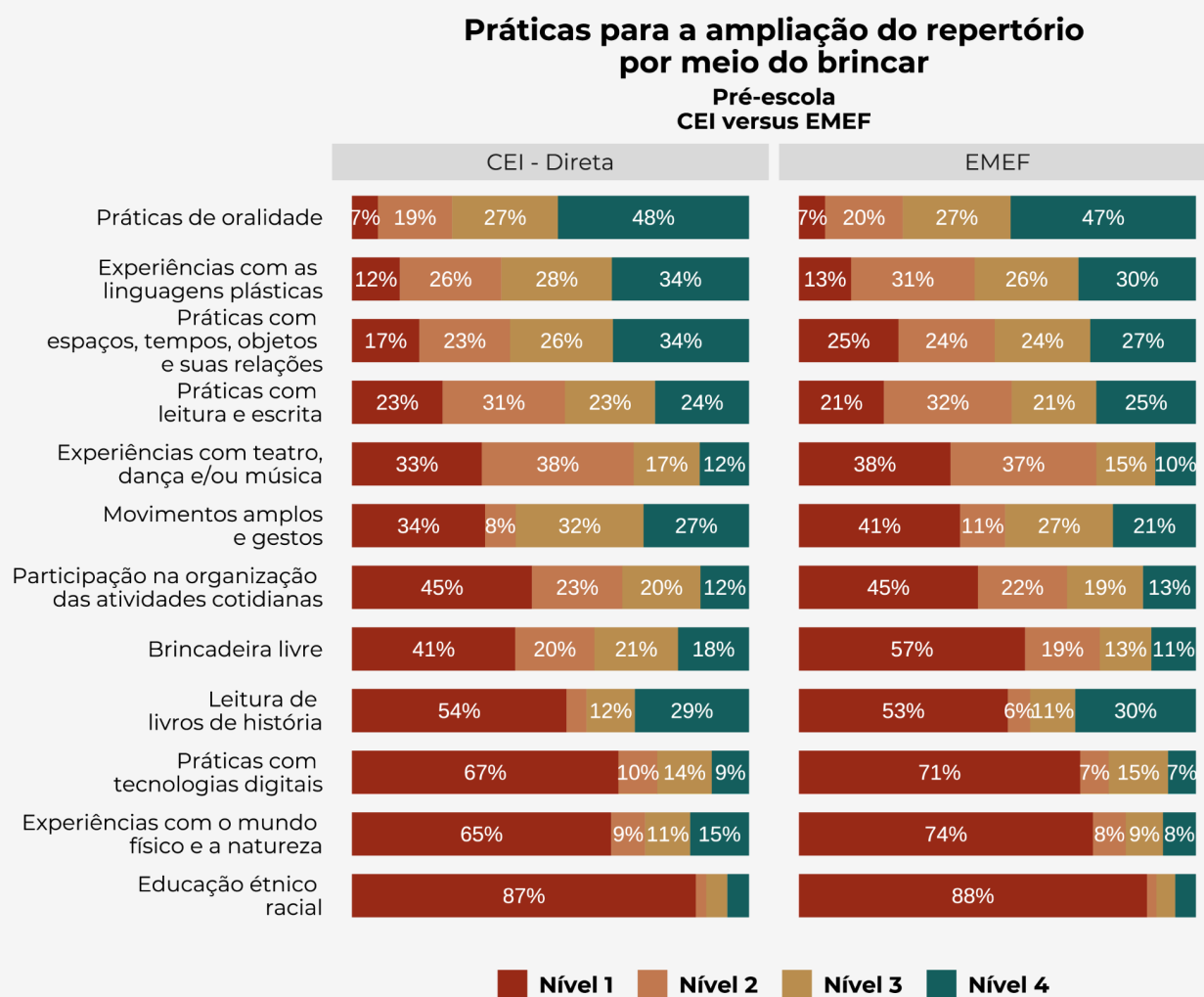
²³ Estudos de autores como Cruz et al. (2021), Susin (2009) e Cruz (2001) analisaram aspectos de qualidade de creches parceiras, apesar de não fornecerem uma comparação às unidades de administração direta.

5.2.3 Recorte por tipo de UE: pré-escolas em CEIs x pré-escolas em EMEFs

As pré-escolas que compuseram a amostra do Estudo podem ser divididas entre aquelas presentes em Centros de Educação Infantil (CEIs) voltados exclusivamente à Primeira Infância e aquelas localizadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Uma questão pertinente que se coloca é se as práticas realizadas em pré-escolas são afetadas por esses diferentes contextos. São apresentados aqui os resultados de oportunidades de aprendizagens e de materiais sob o recorte de inserção em CEIs ou em EMEFs.

Em relação às práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, verifica-se uma proporção maior de turmas em CEIs no nível máximo de qualidade (Nível 4) em relação às turmas em EMEFs na maioria dos itens avaliados, indicando que nestes casos houve realização da prática associada a duas ou mais estratégias qualificadas (Gráfico 36).

GRÁFICO 36 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs



Fonte: Elaboração própria.

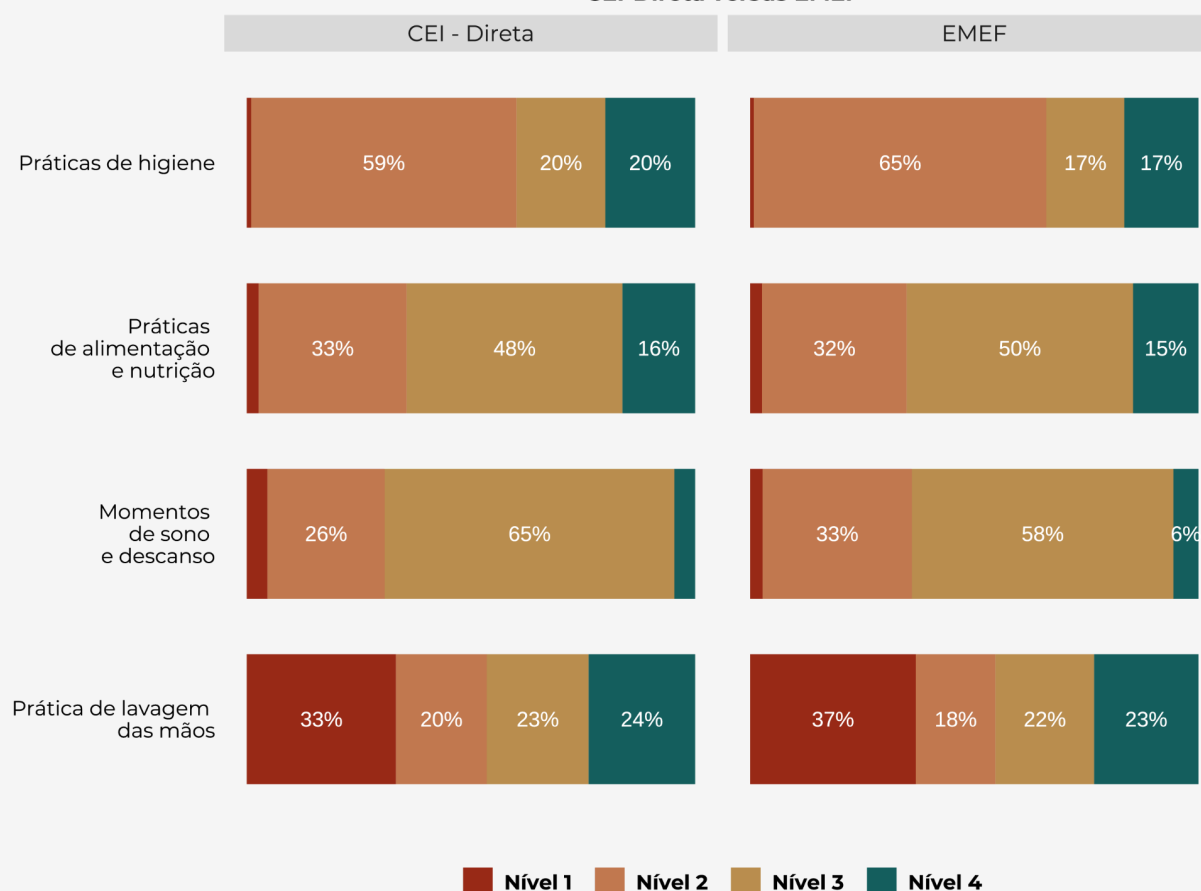
As maiores diferenças entre os grupos foram as experiências com as linguagens práticas, as práticas com espaços, tempos, objetos e suas relações, os movimentos amplos e gestos, a brincadeira livre e as experiências com o mundo físico e a natureza, classificadas no nível máximo com maior frequência nas turmas de CEIs. No âmbito negativo, identificou-se a não realização de práticas, representada pelo Nível 1 de qualidade, em um percentual maior de turmas de EMEFs – em particular, não houve momentos de brincadeira livre em 57% de suas turmas, contra 41% dos casos em turmas de CEIs. Não foram observados momentos voltados à educação étnico-racial em quase 90% da amostra de ambos os estratos. Também se tem distribuições de acordo com níveis de qualidade semelhantes para ambos estratos relativos às práticas de oralidade e à participação das crianças na organização das atividades cotidianas.

Ainda a respeito desses comparativos, a partir do Gráfico 37, constata-se que as turmas de CEIs e EMEFs apresentam distribuições semelhantes entre níveis de qualidade no que se refere a práticas para o cuidado de si, bem-estar e saúde.

GRÁFICO 37 - Práticas para cuidado de si, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs

Práticas para o cuidado de si

Pré-Escola
CEI-Direta versus EMEF

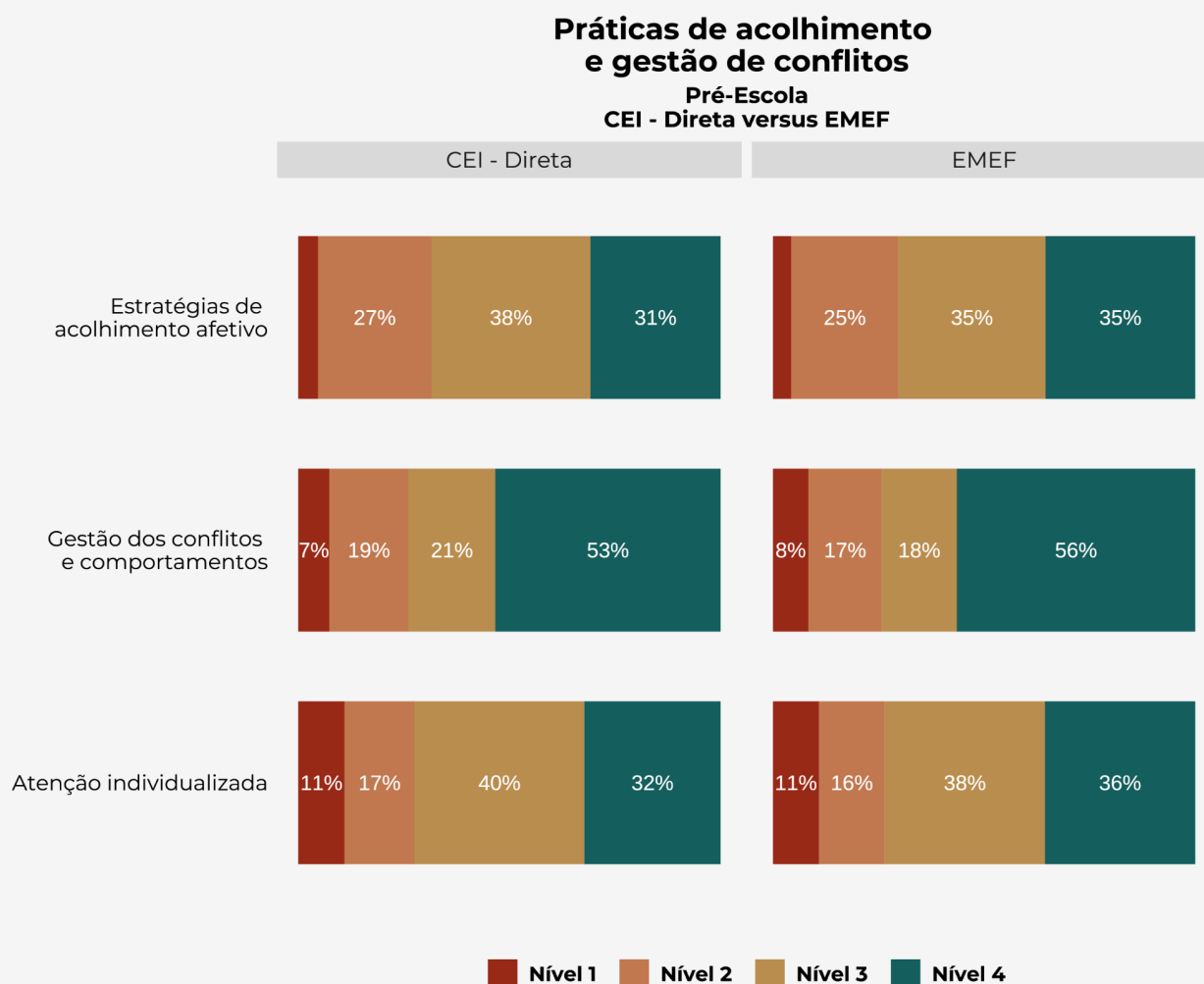


Fonte: Elaboração própria.

As práticas de alimentação e nutrição e os momentos de sono e descanso observados foram associados na maioria dos casos ao Nível 3 de qualidade, apontando para sua realização acrescida de pelo menos uma estratégia que oportunize a autonomia das crianças e a confecção de um ambiente que lhes permitisse relaxar antes do sono. Novamente, não se verificou a lavagem de mãos ou esta foi feita de forma inadequada em um percentual alto da amostra - 33% das turmas de CEIs e 37% das turmas de EMEFs.

Os perfis das turmas de CEIs e EMEFs também se mostraram similares no que tange às práticas de acolhimento e gestão de conflitos (Gráfico 38).

GRÁFICO 38 - Práticas de acolhimento e gestão de conflitos, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs



Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se aqui a gestão de conflitos e comportamentos, a qual alcançou o melhor nível possível em mais de 50% das turmas de ambos os estratos, indicando que a(o) professora(or) está atenta(o) e demonstra intencionalidade quanto a se e como intervirá na situação em questão. Entretanto, a atenção individualizada para crianças que aparentavam necessitar de instruções específicas ou adaptações da atividade realizada para acompanhar os colegas não foi verificada em 11% das turmas, tanto em CEIs quanto em EMEFs.

Quanto aos materiais, foi identificada uma menor disponibilidade em turmas de pré-escolas de EMEFs, o que se reflete em sua maior proporção de turmas no Nível 1 de qualidade comparativamente às de CEIs (Gráfico 39).

GRÁFICO 39 - Materiais disponíveis, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs

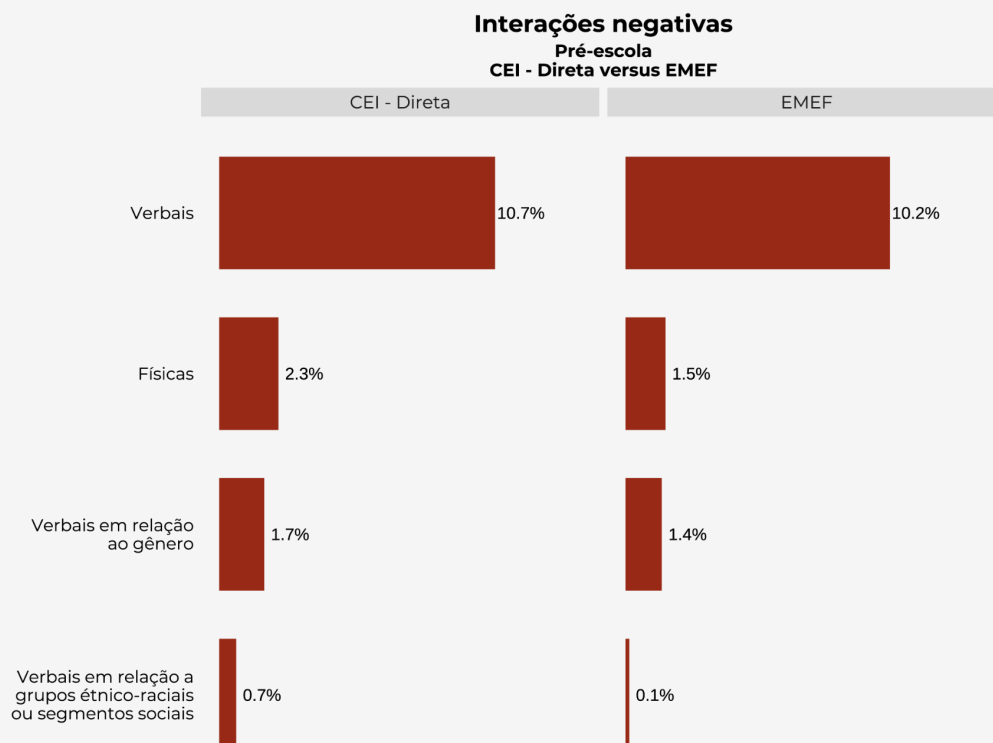


Fonte: Elaboração própria.

Contudo, muitos dos materiais não foram observados em ambos os estratos com uma frequência alta, especialmente materiais de repertório de diferentes origens étnico-raciais, materiais para pesquisa e não estruturados/de largo alcance/recicláveis. Por outro lado, utensílios para escrita e artes e jogos estavam presentes e foram utilizados pelas crianças – mediante intermédio do professor (associado ao Nível 3 de qualidade) ou de forma livre (correspondente ao Nível 4 de qualidade) – em mais de 75% e 45% das turmas, respectivamente, de ambos os estratos.

Constata-se que interações negativas, tanto verbais quanto físicas ou relativas a grupos étnico-raciais e a gênero, ocorreram com maior frequência nas turmas de pré-escolas de CEIs (Gráfico 40). Em particular, interações negativas verbais ocorreram em 10,7% das turmas de CEIs, e interações negativas físicas, em 2,3% delas. Para as turmas de EMEFs, estes respectivos percentuais foram de 10,2% e 1,5%. Destaca-se também a diferença em termos de interações negativas referentes a grupos étnico-raciais ou segmentos sociais, as quais foram sete vezes mais presentes em CEIs (0,7%) do que em EMEFs (0,1%).

GRÁFICO 40 - Interações negativas, pré-escola CEIs x pré-escola EMEFs



Fonte: Elaboração própria.

De forma sintética, as oportunidades de aprendizagens e interações verificadas nas turmas de pré-escola de CEIs e EMEFs da avaliação se mostraram similares em termos de práticas para o cuidado de si e de gestão de conflitos. As maiores discrepâncias entre ambas se dão em práticas que ampliam o repertório por meio do brincar, cuja qualidade observada em EMEFs foi razoavelmente inferior, e na disponibilidade de materiais na sala de referência, com as turmas de CEIs usufruindo de uma maior gama de utensílios.

Por outro lado, apesar de CEIs serem caracterizados como ambientes mais preparados para as crianças, as interações negativas ocorreram com maior frequência nas turmas dessas unidades, o que pode sugerir que algumas interações negativas podem ser mais normalizadas em ambientes de Educação Infantil do que em ambientes em as crianças se aproximam mais de um papel de aluno. Uma hipótese para tal resultado é que, socialmente, existe um conceito de criança que a vê como um ser que deve ser submisso e obediente e desconsidera sua individualidade, complexidade e, muitas vezes, o seu potencial de desenvolvimento, o qual pode ser instigado a partir da oferta de autonomia e respeito.

5.3 Desdobramentos acerca da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”

É de extrema relevância refletir acerca das desigualdades encontradas nos resultados da pesquisa, especialmente no que se refere às diferenças entre as frequências de oportunidades de aprendizagem de creches e pré-escolares. Enquanto práticas que envolvem movimentos amplos e gestos; teatro, dança e música e momentos de brincadeira livre tiveram frequências mais altas nas turmas de creche, quando as observações ocorreram nas pré-escolas, as frequências para estas mesmas atividades diminuíram, dando lugar, principalmente, às atividades de leitura e escrita.

De modo a tensionar ainda mais essa discussão, é possível refletir acerca dos resultados observados nas oportunidades de aprendizagem que envolvem práticas de higiene, que também apareceram com mais qualidade nas turmas de creche. Considerando que os aspectos essenciais da Educação Infantil são o cuidado e o educar, chama a atenção que a pré-escola parece se distanciar do cuidar em uma parte considerável das turmas. Ao visar a promoção para o ensino fundamental, a prática pedagógica realizada de forma inadequada pode, então, fragilizar aquilo que é fundamental para o desenvolvimento infantil e o atendimento às crianças, além de se distanciar daquilo que é proposto pela BNCC

Nesta circunstância, cabe refletir a permanência de uma visão equivocada que apenas práticas de leitura e escrita contribuem para o processo de alfabetização e letramento, na perspectiva da pré-escola ser exclusivamente um preparatório para essa aprendizagem. E ainda são boa parte – cerca de 23% das

turmas observadas – realizadas de forma descontextualizadas, sem sentido para as crianças.

Quando na realidade, o envolvimento por ouvir histórias, como a leitura de livros por parte da professora e a contação de história, possibilita manusear livros, e aprende-se a função social da leitura e escrita, instiga-se a curiosidade e criatividade, elementos fundamentais no processo de alfabetização. As oportunidades de jogos e movimentos amplos, e linguagens plásticas, impactam também nesse processo, e de forma mais ampla, todas essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, algo necessário não só para processo de alfabetização no Ensino Fundamental, como articulação desta com outras aprendizagens.

Quanto às práticas de higiene, pode destacar também a alimentação, ambas são importantes nas duas etapas, creches e pré-escola, se realizadas por meio do lúdico, com intencionalidade, essas contribuí para o desenvolvimento da autonomia, que é um elemento fundamental para essa faixa etária, além de ampliar as aprendizagens das crianças. É por meio da atividade lúdica que a criança aprende e vai consolidando o conhecimento. A criança, por meio da brincadeira, do jogo reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento (VYGOTSKY, 1988). Nessa perspectiva, todas as oportunidades de aprendizagem preconizadas como qualidade na EAPI, perpassam pela atividade lúdica, inclusive as oportunidades de higiene e alimentação.

Outro aspecto a ser considerado na elaboração de estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas oferecidas é a falta de oportunidades de aprendizagens voltadas à educação étnico-racial, esse é importante para valorização das as diferenças, o trabalho com empatia e respeito ao próximo, mas esse atinge de forma praticamente unânime as turmas de todos os estratos (Box 1).

Box 2 - Oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial

Neste item são avaliadas práticas intencionalmente planejadas para a abordagem de aspectos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. De modo objetivo, são pontuadas oportunidades que envolvam a utilização de legados das culturas Africana, Afro-brasileira, Indígena e de diferentes povos de forma a valorizá-las (como por meio do uso de músicas, poemas, contos e mitos); que demonstram influências e a diversidade cultural em aspectos como culinária, artesanato, dança, moda e vocabulário; e atividades que enfatizem a pluralidade de etnias e ancestralidades, a exemplo da contação de histórias com personagens de diferentes etnias e raças e de demonstração de fotos de pessoas de diversas etnias e raças.

Os dados da avaliação indicam que a realização de atividades com tal finalidade ainda é rara na Educação Infantil brasileira: em 90% das turmas visitadas não foram observadas oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial de acordo com os critérios da EAPI, definidos acima. Considerando o método de observação, isso equivale a quase 11.000 horas - 10.899 exatamente - de atividades com crianças sem a efetivação dessa oportunidade. Investigando as informações à luz dos recortes por faixa etária, por modalidade administrativa da unidade educacional e pela oposição entre CEIs e EMEFs, a ausência de práticas nesse sentido permanece gritante, alcançando em torno de 90% da amostra em todos os estratos. Ainda, foram observadas interações negativas verbais de cunho étnico-racial em 17 turmas, porém vale ressaltar que eram constantes as dúvidas entre os próprios observadores acerca de como identificar estas interações, o que pode implicar uma subnotificação desses casos.

Tal resultado está na contramão do que prevê a BNCC em seu campo de experiências “O Eu, o outro e o nós”, em que se amplia a abordagem da educação para as relações étnico-raciais, visando a formação de crianças que demonstram atitudes de cuidado e solidariedade, que tenham empatia pelos outros e valorizem suas próprias características, sendo capazes de relatar fatos importantes sobre seu nascimento e sobre a história dos seus familiares e de sua comunidade. Os dados se opõem, ainda, à legislação brasileira vigente, que trata como obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica (Leis 10.639/03 e 11.645/08).

Neste contexto, também se insere o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. Merece destaque, ainda, a aprovação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

A consolidação de políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais no campo da educação rompe com a noção de que estas oportunidades de aprendizagens devem ocorrer apenas de maneira pontual e/ou em datas comemorativas, baseando-se em estereótipos e discussões pouco fundamentadas. Com isso, e a partir da carência dessas oportunidades identificada na Avaliação, é essencial refletir sobre como se pode inserir essas práticas no cotidiano educacional, possibilitando a consolidação da autoestima e da identidade das crianças (tópico especialmente relevante em um país com população tão miscigenada como o Brasil), o enfrentamento do racismo e a construção de uma sociedade mais plural.

Como maneira de prever a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças, a BNCC prevê objetivos de aprendizagem a depender de sua faixa etária, distinguindo-as entre bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Isso significa que as particularidades de desenvolvimento de cada criança devem ser respeitadas, partindo das necessidades que se apresentam. Crianças destas idades demandam tempo para explorar as proposições que a(o) professora(or) faz e elaborar um sentido para a experiência vivida.

Este tipo de compreensão deve ser primado em todas as instituições de ensino, independente de qual é a estrutura organizacional adotada pelos municípios para atender a Educação Infantil, com unidades educacionais públicas ou conveniadas e a divisão entre CEI e EMEF. Por isso, faz-se importante, também, a análise dos resultados discrepantes entre a qualidade das oportunidades de aprendizagem observadas nestas configurações. Em geral, os melhores resultados nas práticas pedagógicas, na gestão de conflitos e na disponibilidade de materiais foram encontrados nas unidades da rede direta, tornando necessário um olhar atento da gestão municipal para investigar os motivos que levaram a estas frequências e, por conseguinte, promover práticas que possam garantir a redução desta desigualdade.

Os comparativos entre CEI e EMEF também merecem receber atenção, na medida em que também são observadas menos práticas com espaços, tempos, objetos e suas relações; experiências com o mundo físico e a natureza; movimentos amplos e gestos e momentos de brincadeira livre nas EMEF. É preciso rever, portanto, o quanto a aproximação com a estrutura do Ensino Fundamental pode estar impactando em práticas escolarizantes para as turmas de Educação Infantil.

6. Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas

Com o intuito de se identificar quais fatores apresentam relação sistemática com a qualidade das interações e práticas pedagógicas observadas na avaliação, dois modelos estatísticos foram elaborados a partir das pontuações obtidas pelas turmas na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”, utilizando como possíveis fatores explicativos itens da EAPI – tanto do roteiro de observação direta (Apêndice A) quanto das entrevistas com professores (Apêndice B) e diretores (Apêndice C).

O primeiro deles, estimado pelo método de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), considera a pontuação absoluta das turmas como medida de qualidade e permite identificar quais itens influenciam a qualidade na referida dimensão de maneira significativa. Já o segundo modelo, calculado via regressão logística binomial, possui como medida de interesse uma variável categórica que indica o pertencimento às duas faixas de maior qualidade (bom e ótimo) na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”. Dessa forma, enquanto **o Modelo 1 indica o sentido e a magnitude com que cada fator afeta a qualidade das práticas, o Modelo 2 nos informa quais itens impactam a probabilidade de se estar nas duas faixas de qualidade superior da EAPI - isto é, o que contribui para a execução de práticas pedagógicas qualificadas** em relação às mais comumente observadas.

Os itens do instrumento incluídos como fatores explicativos em cada modelo estatístico estão dispostos no **Quadro 4**²⁴. **A presença do símbolo de cor verde indica que a variável foi incluída no Modelo 1, enquanto o de cor cinza denota sua inclusão no Modelo 2.** Discutiremos a seguir apenas os fatores que se mostraram estatisticamente significativos nas análises. Seus coeficientes estimados, níveis de significância e os resultados obtidos para as variáveis que não apresentaram relevância estatística estão disponíveis no Apêndice E.

²⁴ Além dos itens apresentados no Quadro 4, outros possíveis fatores explicativos foram inicialmente considerados para o modelo. A partir da avaliação de sua significância estatística, de forma conjunta e isolada, definiu-se quais deles eram adequados para compor o modelo final e fez-se a escolha das variáveis incluídas. Os itens considerados, mas não incluídos no modelo final, foram: tempo na função (diretoras(es) e professoras(es)); salário (diretoras(es) e professoras(es)); faixa etária das crianças; formação dos profissionais (diretoras(es) e professoras(es)); realização de pós-graduação, de formações em contexto e de formações por conta própria (professoras(es)); classificação da turma pelo estrato (creche direta ou conveniada, pré em CEI ou EMEF); presença de espaços verdes na unidade educacional; e compra de material didático pela professora. Estes aspectos foram estatisticamente não-significativos em todas as especificações realizadas.

Quadro 4 - Possíveis fatores explicativos (variáveis) incluídos nos modelos estatísticos



Fonte: Elaboração própria.

As análises indicam que uma quantidade maior de crianças presentes na sala de referência está associada a uma menor pontuação na dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”. A possibilidade de se conceder um atendimento mais individualizado é apontada como um dos principais canais

determinantes dos benefícios de se reduzir o tamanho das turmas sobre a aprendizagem por diversos estudos empíricos²⁵. Uma menor quantidade de crianças na sala de referência também pode influenciar as práticas dos professores na medida em que pode propiciar uma maior adequação das estratégias educativas às características das crianças daquele grupo, demonstrando um respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Por outro lado, este fator não influencia de forma significativa a probabilidade de se estar nas faixas “bom” ou “ótimo” de qualidade.

A presença de momentos coletivos organizados entre a equipe em prol de refletir, discutir e planejar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças apresentou efeito positivo tanto sobre a nota das interações como sobre a probabilidade da turma ser classificada na faixa “bom” ou “ótimo” - em particular, reuniões de frequência bimestral e semanal aumentam em 12% e 11% as chances de se estar em uma dessas faixas. Reuniões quinzenais ou mensais também se mostraram eficazes nesse sentido, mas em menor escala.

Adicionalmente, identificou-se uma maior qualidade nas interações e práticas pedagógicas nas turmas em que diretores relatam a existência de reuniões coletivas com os familiares das crianças para apresentar o projeto político-pedagógico da escola e para discutir e avaliar as vivências das crianças, independente da frequência de reuniões. Participação ativa dos responsáveis na vida escolar das crianças complementa e potencializa as aprendizagens adquiridas na unidade educacional, permitindo a realização de práticas pedagógicas cada vez mais ricas para os alunos²⁶. O mesmo foi verificado a respeito da utilização da BNCC, de documentos curriculares municipais ou de documentos curriculares estaduais como norteadores das atividades realizadas com as crianças.

Características dos diretores das unidades educacionais também se mostraram relevantes na determinação da pontuação na dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”, bem como da probabilidade de se estar nas duas faixas de qualidade superior. Vínculos de diretores no formato de contratos temporários feitos com a Secretaria estão associados a uma pontuação inferior nesta dimensão e a uma chance 17% menor de classificação nas faixas “bom e ótimo” do que os conquistados por concurso público, assim como cargos estabelecidos através de eleições na comunidade escolar, que representam uma redução de 4%²⁷ na referida probabilidade; já os cargos de diretores estabelecidos via concurso público apresentam correlação positiva com a pontuação obtida nesta dimensão. Tais resultados indicam que critérios técnicos devem ser considerados conjuntamente a critérios democráticos para que estes se traduzam em maior

²⁵ Schanzenbach (2010); Krueger (2003).

²⁶ Bull et al. (2008); Bettinger et al. (2022).

²⁷ Apesar de sua magnitude relativamente pequena, este efeito é significativo em termos de relevância estatística, assim como todos os resultados apresentados nesta seção.

qualidade na educação²⁸.

Os professores possuem um papel central nesta análise, uma vez que suas práticas interferem diretamente na qualidade da Educação Infantil ofertada. Os Modelos 1 e 2 demonstram que aqueles que relatam ter o gosto por trabalhar com crianças pequenas ou a afinidade com a faixa etária como motivação para a escolha da própria profissão estão associados a turmas com maiores notas de qualidade das interações e práticas, assim como aqueles que identificam o desejo de adquirir novas habilidades como razão desta escolha. Em termos de probabilidade de classificação das turmas nas faixas de qualidade “bom” ou “ótimo”, professores que possuam tais motivações para a escolha de sua profissão levam a um aumento de chances de 5% e 4%, respectivamente.

Os resultados também indicam que as turmas em que a professora paga por alguma despesa aumenta em 3% as chances das suas turmas serem “boas” ou “ótimas”. Ressaltamos aqui que o fato de docentes sentirem a necessidade de arcar com despesas relacionadas à UE representa uma grave falha de qualidade da infraestrutura da unidade, de sua gestão e, a depender do quão frequente isto se dá na rede como um todo, deve ser tido como prioridade para melhorias no processo de aquisição de insumos por parte da SME. Não obstante, a compra de material por parte de professores que possuem as condições financeiras necessárias pode ser vista como um indicativo de motivação para a realização de seu trabalho - quando questionados sobre o motivo de tais gastos, a resposta mais frequente foi pela ausência de materiais na unidade escolar (50%).

As turmas em que as crianças são atendidas em período integral possuem 4% a mais de probabilidade de estar nas faixas de qualidade “bom” e “ótimo”. Atualmente, mais de 50% das turmas de creche frequentam as unidades educacionais em período integral, apesar de ainda existirem poucos estudos publicados em revistas de renome sobre o tema, conforme investigado por Barbosa, Richter e Delgado (2015). Em adição, quando comparadas às turmas em unidades da rede de administração direta que possuem apenas Educação Infantil, turmas em unidades parceiras/conveniadas possuem 22,7% a menos de probabilidade de estarem classificadas nas faixas superiores de qualidade, enquanto turmas em unidades que também ofertam Ensino Fundamental possuem cerca de 7% a menos de chances. É necessário frisar, contudo, que unidades conveniadas dispõem de um montante menor de recursos por aluno do que aquelas pertencentes à rede direta, o que impacta as oportunidades de aprendizagens que conseguem oferecer às crianças.

²⁸ Simões (2016) destaca que o método de seleção para o cargo de diretoria impacta diretamente a qualidade de ensino na unidade escolar devido ao papel de liderança vinculado a esta função, e que processos seletivos que avaliam as habilidades técnicas dos indivíduos costumam levar a melhores resultados.

Finalmente, foi identificada uma associação positiva entre as características de infraestrutura da unidade educacional (UE)²⁹ e a pontuação de suas turmas na dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”. Este achado está em consonância com a literatura recente acerca do impacto da infraestrutura escolar sobre a aprendizagem, a qual ressalta a importância da presença e utilização de espaços internos e externos em bom estado de manutenção, além da provisão de banheiros e salas de atividades limpas e de tamanho adequado para a faixa etária (Barrett et al, 2019).

A variável indicativa de região geográfica, por sua vez, apontou que a região é um fator muito determinante para a qualidade, de forma que pertencer a uma região específica pode indicar uma probabilidade de -17,5% ou de 22% de ser uma turma “boa” ou “ótima”, apontando para uma elevada desigualdade regional³⁰. Porém, cabe ressaltar que cada região possui um grupo pequeno de municípios, portanto, esses resultados não podem ser utilizados como determinantes. Ainda, por esse motivo, os resultados de região aqui indicados não estão identificados.

Visando assegurar a robustez dos resultados encontrados, diversas especificações do modelo foram testadas. Em todas elas, os aspectos mencionados acima se mostraram estatisticamente relevantes seja na determinação da pontuação de “currículo, interações e práticas pedagógicas” ou da probabilidade de classificação da turma nas faixas de qualidade mais alta – em termos de política pública, isto significa que se tratam de fatores importantes a serem considerados, embora a análise não permita a estimação de um efeito puramente causal.

O Quadro 5 apresenta um resumo de todos os achados, contendo a legenda para os símbolos para os efeitos – positivo, negativo e não significativo – e para o modelo referente – 1 e 2 – em sua parte superior. Como exemplo da forma de interpretação do quadro abaixo, a primeira variável, “número de crianças presentes em sala”, apresenta influência negativa sobre a nota da dimensão de currículo, interações e práticas pedagógicas (Modelo 1) e se mostrou insignificante estatisticamente em relação à probabilidade da turma pertencer às faixas bom e ótimo (Modelo 2).






²⁹ Como medida dos aspectos de infraestrutura, foram utilizadas as notas obtidas pelas turmas nos indicadores que compõem esta dimensão no instrumento: equipamentos, materiais pedagógicos e estrutura predial, sendo esta última subdividida em ambiente interno, ambiente externo e geral da unidade educacional. Todas as notas mencionadas apresentaram relação significativa com a nota de qualidade, com exceção da nota em características gerais da UE – a qual diz respeito à presença de ambientes como depósitos de materiais de uso pedagógico, salas de leitura e espaços para reuniões.

³⁰ Autores como Komatsu et al. (2017) e Medeiros e Oliveira (2014) investigam a desigualdade regional em outros níveis educacionais, autores como Castro (2009) analisam a desigualdade de acesso à creche por regiões, porém há pouca literatura mais recente sobre o tema e não há literatura de desigualdade regional de qualidade na educação infantil.

Quadro 5 - Síntese dos resultados encontrados nos modelos estatísticos

Efeito dos fatores explicativos sobre as práticas pedagógicas (esquerda) e sobre a chance de classificação nas faixas “bom” ou “ótimo” (direita).

Modelo 1 ; Modelo 2 ; Positivo ; Não significativo ; Negativo 

  Número de crianças presentes em sala 	  Diretor: Contrato temporário feito com a Secretaria 	  Professor: desejo de adquirir novas habilidades 
  Oferecimento de Ensino Fundamental na Unidade 	  Diretor: conquista do cargo via eleição da comunidade escolar 	  Professor: afinidade com a faixa etária 
  Região 5 	  Diretor: conquista do cargo via concurso público 	  Professor: pagamento de alguma despesa relacionada às aulas 
  Turma integral 	  Sistema de conveniamento 	  Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas 
  Utilização de documento norteador para escolha das atividades pedagógicas. 	  Nota na dimensão de infraestrutura 	  Reuniões com familiares para apresentação do PPP e do desenvolvimento da criança 

Fonte: Elaboração própria.

7. A pandemia de Covid-19 e seus impactos

A Covid-19, infecção respiratória aguda grave com elevada transmissibilidade causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, chegou ao Brasil em meados de março de 2020 e assim como no mundo todo, afetou significativamente todas as esferas, incluindo a Educação Infantil.

Como medidas de contenção de propagação da infecção, o distanciamento social foi a primeira e mais importante atitude tomada em um momento de desconhecimento científico a respeito de providências eficazes. Dessa forma, o fechamento das unidades educacionais tornou-se uma consequência. As crianças ficaram em isolamento por cerca de um ano e meio, uma vez que o atendimento educacional foi interrompido em março de 2020 e retomado majoritariamente entre o fim do primeiro semestre de 2021 e o início do segundo. Por falta de um protocolo geral para o país, cada estado e município adotou medidas conforme orientações interpretadas por seus comitês. Além do isolamento social, a população foi orientada a usar máscaras faciais, higienização constante das mãos e uso de álcool em gel.

Diante do reconhecimento que o período de distanciamento social se estenderia muito mais do que se pensava, a solução encontrada para a educação foi instaurar atividades remotas temporariamente. O movimento dos municípios durante esse período foi, no geral, a proposta de atividades não-simultâneas e/ou em tempo real. A seguir trataremos de decisões tomadas pelos municípios, de maneira geral e dentro desse cenário, priorizando as ações mais comuns relatadas por eles, sem citá-los ou diferenciá-los.

As principais atividades não-simultâneas englobaram envio de atividades sugeridas aos responsáveis; sugestões de rotina com as crianças; utilização de materiais de parceiros; aulas diárias transmitidas na TV em canal aberto e fechado; utilização de kit de jogos virtuais. Já as em tempo real foram: atendimento semanal às famílias para acompanhamento do desenvolvimento infantil (creche); e encontros online diários com pequenos grupos de crianças da pré-escola para realização de brincadeiras, leituras e interação entre colegas.

Os registros das aprendizagens e desenvolvimento das crianças foram feitos de acordo com as atividades realizadas, de maneira a também dar um retorno a elas sobre as percepções das(os) professoras(es), por meio de encontros online. Outra prática era a entrega presencial de atividades, na qual a criança recebia o feedback no momento da próxima entrega. No caso de crianças com baixa frequência nas atividades remotas, eram oferecidos atendimentos presenciais quinzenais de acompanhamento das atividades.

Conforme apontado no Box 1, fatores relacionados à pandemia contribuíram para uma baixa frequência de crianças em algumas turmas – o que foi remediado pela imposição do critério de um número mínimo de cinco crianças presentes nas turmas para que as observações ocorressem – e para a redução do tempo de atendimento em algumas turmas, impedindo o cumprimento do tempo³¹ de observação necessária. Esse contexto gerou consequências como extensão do período de coleta de dados em alguns municípios e redução da quantidade de turmas válida em relação ao previsto inicialmente na amostra.

Segundo dados do Censo Escolar de 2021, a Educação Infantil possui 6.403.866 crianças matriculadas na rede pública. Sendo 2.399.766 de matrículas até 3 anos de idade, correspondente à creche, modalidade não obrigatória, e 4.004.100 na pré-escola, modalidade obrigatória que atende crianças de 4 e 5 anos. Cabe um destaque de que esses números de matrícula que vinham em uma crescente, sofreram uma redução entre 2019 e 2021 por conta da pandemia de Covid-19.

Para o retorno presencial das aulas, cada município do Brasil teve autonomia para estabelecer seu Plano de Retomada às Aulas Presenciais. Observou-se um movimento de retorno gradativo, iniciando com crianças de 3 a 5 anos e depois as de 6 meses a 2 anos. No que tange ao presente Estudo, e conforme já citado anteriormente, as unidades educacionais só poderiam ser visitadas após um período mínimo de 30 dias após o retorno das atividades presenciais.

No que diz respeito às medidas tomadas para receber as crianças, em geral, as principais foram: o revezamento das crianças através de rodízio para reenturmação da classe, ou seja, foram formados agrupamentos de crianças da mesma turma com dias alternados de atividades presenciais e remotas; distanciamento de 1,5m entre as cadeiras; espaço fixo e demarcado para as crianças; lavagem de mãos; higienização de mãos com álcool em gel; instalação de pias na entrada da UE ou outros dispositivos para higienização, como dispensers de álcool em gel; aferição de temperatura; horário escalonado de entrada, saída e recreio; incentivo de realização de atividades ao ar livre; diminuição do uso de objetos compartilhado entre as crianças; higienização de mesas, cadeiras, mobiliário para alimentação, brinquedos e materiais de uso comum; entre outros.

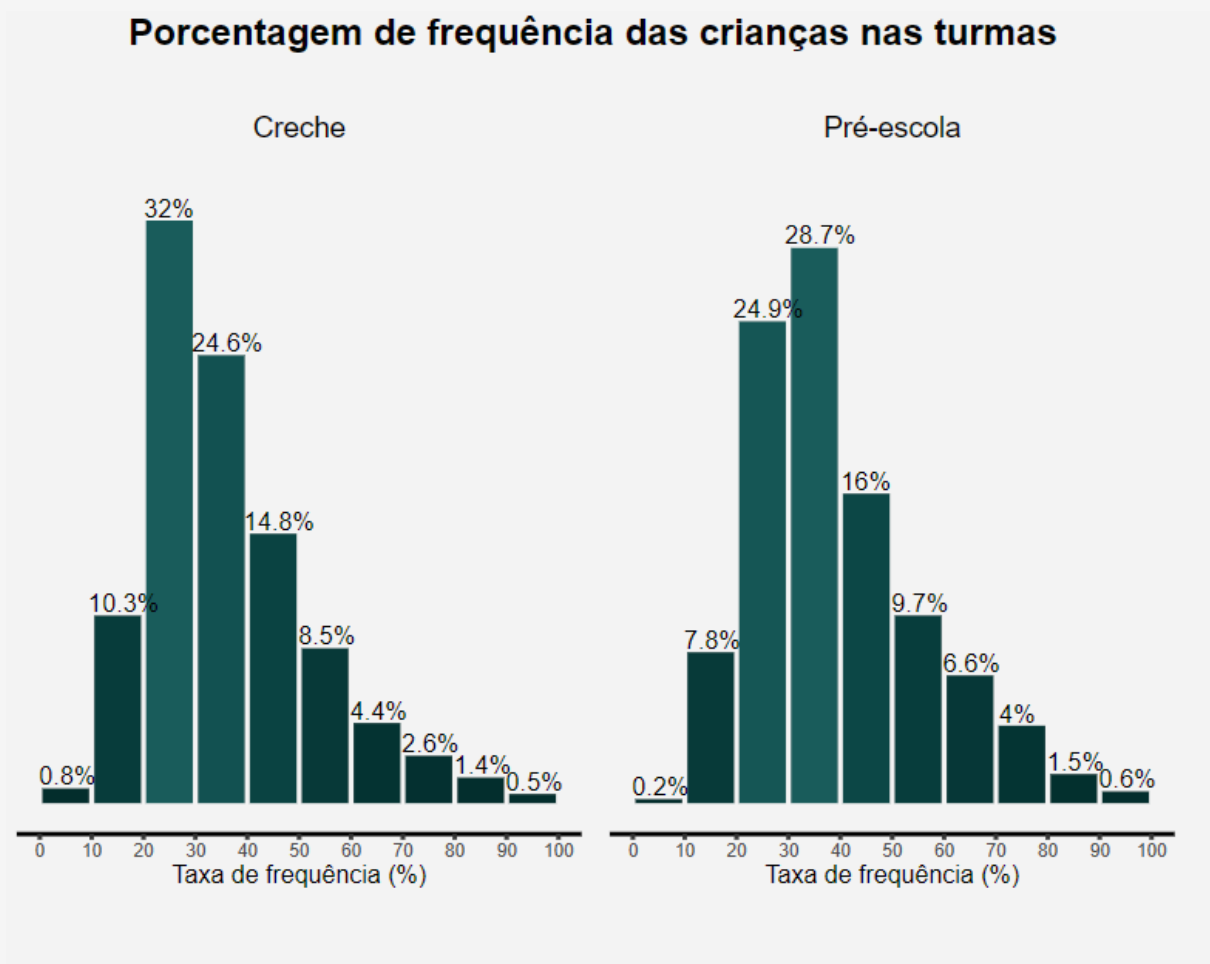
As redes municipais de educação propuseram também um primeiro movimento de retorno ao presencial em que o atendimento às crianças se daria de forma híbrida (presencial e não presencial), podendo as famílias optarem pela participação no atendimento presencial ou não presencial, de forma a não prejudicar a matrícula para os que optarem pelo atendimento não presencial. Destaca-se também as propostas de acolhimento das famílias e das crianças no processo de retomada, viabilizando um canal de escuta acerca dos protocolos estabelecidos pelas redes, orientações de como cumprir as medidas sanitárias e

³¹ Pela metodologia da EAPI, a turma deve ser observada por 3 horas e 30 minutos ininterruptos.

como promover o bem-estar de todos os envolvidos na unidade: funcionários, professoras(es), crianças e famílias.

Esse contexto influenciou diretamente na taxa de frequência das crianças, tanto pelo modelo de escalonamento que poderia ser adotado pela rede, quanto pela baixa adesão das famílias ao retorno ou por situações em que as famílias poderiam optar pela ausência das crianças devido a casos de covid no domicílio ou de pessoas próximas, entre outros motivos. O Gráfico 41 apresenta a taxa de frequência das crianças na creche e na pré-escola. No eixo horizontal está a frequência e as barras indicam a porcentagem de turmas que registraram determinada frequência.

GRÁFICO 41 - Taxa de frequência³²



Para as creches e pré-escolas verifica-se que as maiores porcentagens de turmas se encontram nas faixas entre 20% e 40% de presença, sendo que para a creche a maior porcentagem de turmas (32%) tem entre 21% e 30% de presença e na pré-escola a maior porcentagem de turmas (28,7%) têm entre 31% e 40% de presença. De forma geral, na creche, 82,5% das turmas contavam com menos que 50% das crianças matriculadas no dia da observação, já na pré-escola 77,6% das

³² Calculada pelo $(\text{Número de crianças presentes} / \text{Número de crianças matriculadas}) * 100$.

turmas contavam com menos que 50% das crianças matriculadas no dia da observação.

Sendo assim, muitos dos resultados apresentados neste relatório sobre a qualidade das interações e práticas podem ser melhores do que o que seriam encontrados em um cenário sem pandemia ou com retorno de atividades com 100% das crianças, em situações de maior frequência de crianças. Uma vez que evidências demonstram que quanto menos crianças por adulto, maior a qualidade dessas interações e práticas. O que reforça a necessidade de um olhar ainda mais cuidadoso para um acompanhamento periódico da qualidade da Educação Infantil nesta retomada gradual de mais crianças por turma.

Diante deste cenário, e com o objetivo de auxiliar cada rede de educação municipal participante a ter um panorama de como estava o cumprimento nas unidades educacionais do que foi preconizado, foram incluídos alguns itens de observação sobre os protocolos sanitários relativos ao enfrentamento da COVID-19, para este uso da EAPI durante o Estudo Nacional em específico.

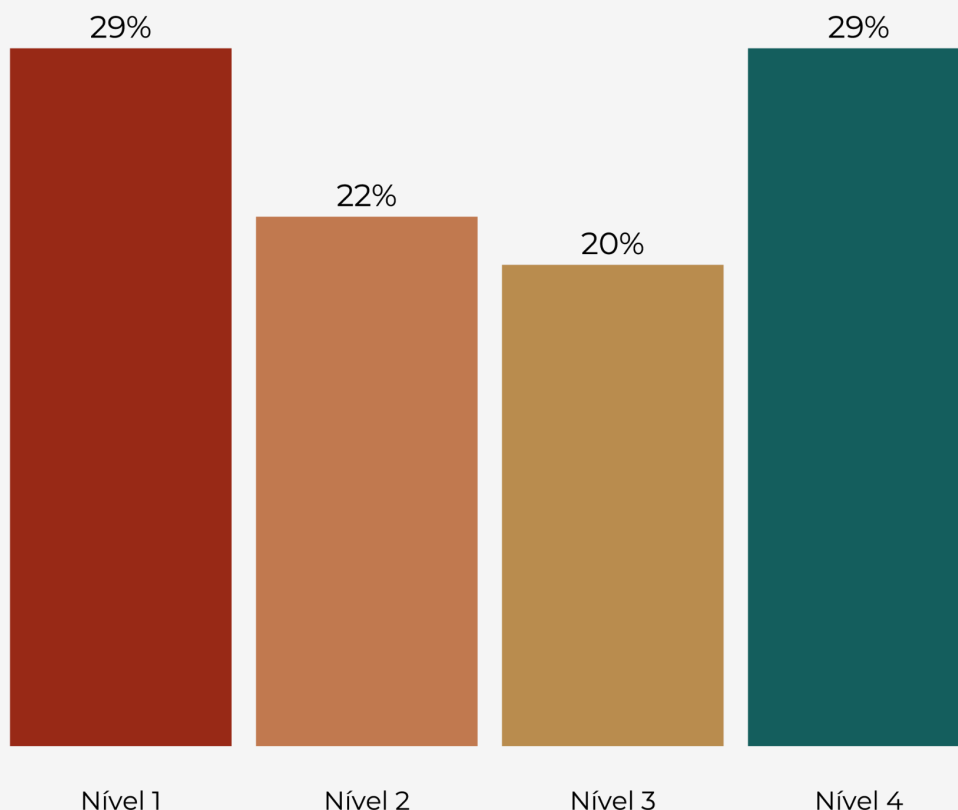
Olhando particularmente para o item sobre utilização de máscaras por crianças com mais de 2 anos e adultos, os resultados indicaram que dentre as turmas de creche (2 a 3 anos e 11 meses), 22,67% não ocorreu utilização de máscara de forma adequada por adultos e crianças e, para as turmas de pré (4 a 5 anos e 11 meses), a não utilização de máscara ocorreu em apenas 5,33% das turmas observadas.

A alta porcentagem de não uso de máscaras em turmas de creche pode estar relacionada aos protocolos implementados nos municípios. O Ministério da Saúde orientou que crianças a partir de 2 anos deveriam usar máscaras como medida de segurança contra o covid-19, no entanto, alguns municípios adotaram em seus protocolos outras orientações, como uso obrigatório de máscaras por crianças a partir de 3 anos.

Outro dado importante e com resultado preocupante não só por questões de saúde e higiene, mas pelo momento pandêmico, é o item de lavagem de mãos, conforme demonstrado pelo Gráfico 42.

GRÁFICO 42 - Prática de lavagem das mãos

Práticas de lavagem das mãos



Fonte: Elaboração própria.

A lavagem de mãos é item unânime em todos os protocolos de retomada de todos os municípios, estando preconizada desde a chegada na UE até antes e após momentos de alimentação e/ou uso do banheiro. O Gráfico 42 traz resultados referentes ao item 31 do roteiro de observação direta, que trata da lavagem de mãos antes das refeições. Pode-se notar uma polarização nos resultados, uma vez que em quase um terço das turmas as crianças não lavaram as mãos ou o fizeram de forma inadequada (nível 1), ao passo que quase a mesma quantidade atingiu o nível mais alto de qualidade (nível 4), em que todas lavaram as mãos de forma adequada antes das refeições, sem exceções. Nesse mesmo nível para o caso de crianças bem pequenas, a(o) professora(or) ainda supervisiona e incentiva a lavagem.

Os resultados apontados anteriormente refletem dificuldades da implementação dos protocolos de retorno presencial, sobretudo com crianças pequenas e bem pequenas, porém não podemos esquecer que a obrigatoriedade da máscara foi amplamente indicada para crianças maiores de 3 anos, o que afeta diretamente os números aqui trazidos. Já no que concerne à lavagem de mãos, os dados indicam que ainda há um percentual elevado de turmas em que as crianças

não lavaram a mão de maneira adequada, o que se mostra um resultado preocupante, sobretudo no contexto atual de pandemia.

8. Considerações finais e possíveis caminhos

Os resultados da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil indicam que o atendimento oferecido às crianças nas unidades educacionais do Brasil é predominantemente regular, visto que há uma concentração da maior parte das turmas visitadas na faixa “regular” de qualidade da EAPI em quatro de seis das dimensões analisadas. Tal resultado significa que, na maior parte das turmas observadas, as práticas verificadas durante a observação ainda não abarcam por completo o que está previsto em documentos oficiais e nos critérios de qualidade do instrumento.

Por outro lado, a classificação na faixa “regular” de qualidade para a maior parte das dimensões pode ser tida como um incentivo para a busca de soluções para os desafios ainda encontradas na rede, uma vez que sinaliza já ter havido superação dos aspectos considerados básicos e essenciais, sendo o próximo passo possível a inclusão na faixa de qualidade “bom”, a qual representa o alinhamento do atendimento à noção de desenvolvimento integral preconizada pela BNCC. Não obstante, tendo em vista que a qualidade da Educação Infantil não deve ser concebida de forma seccionada e os resultados obtidos em termos de “diversidades” e “segurança”, o panorama aqui exposto aponta para a necessidade de realização de esforços coletivos para que um atendimento de qualidade seja oferecido às crianças.

Nesse sentido, merece destaque a enorme discrepância verificada entre os resultados das diferentes dimensões. Enquanto em “infraestrutura” mais de 40% das turmas têm acesso a uma educação que supre os critérios previstos pelos documentos oficiais, em termos de “segurança” 94% das turmas vivenciavam alguma situação de risco, configurando uma ameaça para sua integridade física. Em adição, a classificação de 36% das turmas nas faixas de qualidade “inadequada” e “inaceitável” em “currículo, interações e práticas pedagógicas” sugere a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas para que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem resguardados, visto que o brincar consta como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil nas DCNEI e como direito de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC.

Como destaque negativo, temos a dimensão de “diversidades”, a qual evidencia um cenário alarmante: 87% das turmas de Educação Infantil estão em uma situação de qualidade “inaceitável” neste quesito, de modo que não possuem infraestrutura adequada para atender as diferentes diversidades funcionais e tampouco profissionais qualificados para incluir as crianças nestas condições, se incluído a faixa “inadequado”, esse valor chega a 98%. Outra dimensão que precisa ser olhada com urgência nas políticas é “segurança”, em que 46,35% das turmas se

encontram em “situação de risco” e 17,22% se encontra em “situação gravíssima”, mostrando que crianças e profissionais da maior parte das turmas visitadas vivenciam situações de riscos diariamente.

As condições de trabalho ofertadas para a equipe de trabalho pedagógico devem ser ponderadas, de modo que os fatores aqui apresentados sejam entendidos dentro de uma visão ampla de qualidade, que considera insumos e processo, em consonância com uma concepção integral de criança. Dessa forma, e compreendendo a natureza sistêmica dos pontos levantados neste relatório, os resultados não devem ser compreendidos a partir de um prisma de responsabilidade individual, seja de professoras(es), diretoras(es) ou unidades educacionais, mas sim como uma responsabilidade da rede de oferecer o preparo e as condições de trabalho necessário para esses profissionais exercerem seu trabalho com qualidade.

Em síntese, ao ter em vista que o objetivo primário da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento da criança, em um cenário de importantes desigualdades socioeconômicas, o acesso às unidades educacionais voltadas à Primeira Infância deve ser tido como um aliado essencial para a promoção de maior equidade no país através da educação. Tendo como base este objetivo e a compreensão de que fornecer acesso sem qualidade não basta, políticas públicas foram elaboradas com propostas extremamente relevantes visando aprimorar o ensino oferecido para a Primeira Infância, conforme discutido na introdução deste documento.

É importante refletir, no entanto, acerca de como vem ocorrendo a implementação destas proposições, além, é claro, do quão coerentes elas são. Como exemplo, pode-se abordar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por decreto presidencial no ano de 2019, que embora se diga alinhada ao Plano Nacional de Educação, à Constituição, à BNCC e outras diretrizes curriculares, detém aspectos que fogem ao que está descrito nessas normativas, na maneira como se sugere que o processo de alfabetização ocorra. Na PNA, é proposto um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, por meio de treinamento de fonemas isolados, o que, na EAPI, corresponde a uma prática de Nível 2, que não trabalha o desenvolvimento da criança em sua total potencialidade. Tal perspectiva se opõe ao que é previsto na BNCC, a qual coloca a alfabetização no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, com maior ênfase sobre a forma como se dá o processo ao invés de olhar apenas para a realização da prática - conceito este alinhado a uma prática de Nível 4 da EAPI.

Ainda, o Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), que é um sistema que estipula critérios e seleciona livros adequados para o uso em sala, em seu edital 2023 remove temas relacionados ao respeito à diversidade. Embora a BNCC preze, na dimensão o eu, o outro e o nós, pelo reconhecimento e respeito à diversidade.

É desafiador, também, que o FUNDEB, que tem por finalidade distribuir os recursos da educação, para manutenção e desenvolvimento do ensino, possuir fragilidades na fiscalização e prever uma destinação de recursos insuficientes para a manutenção de uma Educação Infantil de qualidade. Portanto, se mostra ainda mais relevante a implementação de uma cultura de avaliação da Educação Infantil, permitindo a realização de um diagnóstico da oferta educacional brasileira, uma vez que esta etapa do ensino é a mais precarizada atualmente.

Essa concepção está de acordo com a noção de protagonismo infantil, explorada frequentemente no texto da BNCC, que diz respeito à criança em se enxergar como principal agente de sua vida, compreendendo suas potencialidades e a dos outros, encontrando as melhores formas de aprendizagem, explorando possibilidades ao seu redor, tendo participação colaborativa nas práticas pedagógicas, assim como também propor ideias com as(os) professoras(es).

Frente aos resultados do Estudo, deve-se pensar em políticas e ações que aproximem a Educação Infantil brasileira dos conceitos de qualidade trabalhados nesse documento. Nesse sentido, recomenda-se³³:

- **Elaborar estratégias condizentes com a BNCC para que as condições de infraestrutura de fato sejam promotoras de uma ampliação de aprendizagens das crianças**, proporcionando interações de qualidade entre as crianças, com os pares mais experientes (professores e demais profissionais das unidades) e das crianças com o meio. Como exemplo, temos as boas pontuações referentes a infraestrutura de sanitários e de área interna das salas de referência, mas que de nada adiantam se o acesso das crianças ao que ali está não for livre, autônomo e com intencionalidade pedagógica. Tais estratégias devem ser pensadas de forma articulada pelas equipes das Secretarias Municipais de Educação e equipes gestoras das unidades, incidindo em formações em contexto para professores e no apoio da gestão escolar a boas práticas pedagógicas.
- **Estabelecer a gestão democrática em todos os âmbitos da rede de educação, do gabinete à comunidade escolar**. Visando a valorizar a motivação e engajamento das equipes evidenciadas nos resultados aqui apresentados e tendo como base o quanto itens relativos a isso impactam positivamente a qualidade de interações e práticas pedagógicas.
- **Trabalhar para que o planejamento pedagógico nas unidades educacionais contemple experiências diversificadas**, e que efetivamente proporcionem o protagonismo das crianças em seus momentos de aprendizagens, tendo os direitos de aprendizagem da BNCC garantidos. Nesse sentido, a figura do coordenador pedagógico é chave para este acompanhamento e para assegurar que o planejado

³³ LEPES, FMCSV (2022).

de forma central pela Secretaria tenha capilaridade em cada unidade educacional.

- **Investir em momentos que devem estar presentes na rotina das crianças todos os dias**, como a ampliação dos movimentos, a leitura de histórias, o brincar livre, e garantir que em toda a atividade da Educação Infantil haja intencionalidade pedagógica e protagonismo das crianças. Cabe aos professores efetivar o planejamento e organização destes momentos, aos gestores escolares garantir ambiente de trabalho propício para execução desse planejamento e à equipe pertinente da Secretaria Municipal de Educação viabilizar formações que fomentem tais planejamentos.
- **Efetivar as oportunidades de aprendizagens relacionadas à educação étnico-racial, no sentido de que cada gestor e profissional de educação leitor deste documento pense o quanto isto realmente se dá nas relações cotidianas das unidades de Educação Infantil e não em momentos fragmentados ou projetos pontuais.** Sugerimos, para tanto, o uso dos **Indicadores de Qualidade das Relações Raciais na Escola**³⁴, que fazem parte da coleção dos Indicadores de Qualidade (Indiques) e foram feitos para serem utilizados de forma articulada com os Indiques da Educação Infantil.
- **Trabalhar em cada unidade educacional para que momentos relacionados ao cuidado tenham intencionalidade educativa** e, especial atenção, seja dada a realização de forma efetiva da lavagem de mãos. Assim, professores devem garantir que suas práticas pedagógicas nestes momentos proporcionem que as crianças construam aprendizados sobre o cuidado de si, a autonomia, a reciprocidade e a interdependência com o meio, conforme preconizado pela BNCC.
- **Buscar quebrar alguns paradigmas enraizados sobre a concepção de criança**, como a cultura de que se os materiais estiverem ao alcance das crianças e forem usados livremente serão estragados. Esta quebra de paradigmas deve ser multiplicada em todas as instâncias da rede de educação, começando pelo planejamento de compras de materiais e formações na Secretaria Municipal de Educação, passando pelo incentivo da gestão escolar a práticas dos professores condizentes com uma concepção de criança ativa e participativa nas suas experiências no cotidiano da unidade educacional.
- **Combater ativamente as violências ainda presentes no contexto da Educação Infantil** para atingir uma educação livre de qualquer ato que viole os direitos das crianças e promova qualquer tipo de discriminação. Esta recomendação cabe a todos os indivíduos da sociedade, especialmente aos atores da rede de educação nas

³⁴ <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indique-relacoes- raciais/>

diferentes instâncias responsáveis diretamente pelo que ocorre nas unidades educacionais.

- **Mapear, enquanto gestão central na Secretaria Municipal de Educação, por meio de gestores escolares – e coordenadores de regionais/distritos/macroáreas, quando aplicável –, as possíveis fontes de desigualdade de atendimento dentro da rede e utilizar boas práticas da própria rede como fonte de inspiração para a superação dessas desigualdades.**
- **Identificar dentro do que compete às gestões das unidades educacionais, dos entes municipais, estaduais e federal, à luz dos resultados deste Sumário, sobre o que é preciso incidir para que não tenhamos maiores retrocessos na Educação Infantil brasileira.** Dado que a pandemia de covid-19 retardou a implementação da BNCC e retrocedeu alguns processos que vinham caminhando positivamente nos municípios. Porém, com a devida cautela para que a pandemia não se torne um argumento estanque do porquê não alcançamos uma boa qualidade na Educação Infantil.
- **Estabelecer no âmbito das Secretarias Municipais de Educação uma cultura permanente de acompanhamento da qualidade da Educação Infantil com avaliações periódicas, construção de planos de ação a partir dos resultados dessas avaliações e estabelecimento de parâmetros de qualidade inspirados em evidências, gerando uma melhoria progressiva dessa etapa da Educação Básica.**

9. Referências

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010.

BARBOSA, M. C. S., RICHTER, S. R. S., & DELGADO, A. C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação Em Revista*, 31(4), 95–119, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>

BARRETT, Peter; TREVES, Alberto; SHMIS, Tigran; AMBASZ, Diego; USTINOVA, Maria. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. International Development in Focus. Washington, DC: World Bank, 2019.

BELANDI, Caio. Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012. Agência IBGE notícias, 2022. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=A%20pesquisa%20tamb%C3%A9m%20mostra%20a,dois%20anos%20antes%20\(0%2C544\)>](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=A%20pesquisa%20tamb%C3%A9m%20mostra%20a,dois%20anos%20antes%20(0%2C544)>)>. Acesso em: 26 de jun. de 2022.

BLAU, David; CURRIE, Janet. "Pre-School, Day Care, and After-School Care: Who's Minding the Kids?," *Handbook of the Economics of Education*, in: Erik Hanushek & F. Welch (ed.), *Handbook of the Economics of Education*, edition 1, volume 2, chapter 20, pages 1163-1278, Elsevier, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL, Lei N° 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>>

BRASIL. Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília : MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI N° 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. DECRETO N° 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: edição 70-A, seção 1 - Extra, p. 15. 11 DE ABRIL DE 2019a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para Gestores Escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: MEC / CONSED / UNDIME / MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EDITAL DE CONVOCAÇÃO N° 1/2021 - CGPLI PNLD 2023. Diário Oficial da União: seção 3, número 30, p. 47, 12 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Agência Brasil. Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos. Brasília, 07 dezembro 2021. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=Atualmente%201%2C3%20milh%C3%A3o%20de%20imigrantes%20residem%20no%20Brasil,26%2C5%20mil%20em%202020>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 de maio de 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. Educação & Sociedade, v. 30, p. 673-697, 2009.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2018.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Educação Infantil de Qualidade. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, p. 48-60, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

ITAÚ SOCIAL. Impacto da leitura feita pelo adulto para o desenvolvimento da criança na primeira infância. Coordenação: Clarissa Gondim Teixeira. São Paulo: Itaú Social, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Brasília: INEP, 2020.

INSTITUTE OF MEDICINE AND NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation. Washington, DC: The National Academies Press. 2015.

KOMATSU, Bruno et al. A história da educação e as origens da desigualdade regional no Brasil. Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa)-Centro de Políticas Públicas (CPP), 2017.

LEPES - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social; FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Sumário Executivo - Avaliação da Qualidade da Educação Infantil “Um retrato pós-BNCC”. Coordenação: Ana Cláudia Cipriano. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil/>.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. Sociedade e Estado, v. 29, n. 2, p. 561-585, 2014.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; MENEZES, Herika Janaynna Bezerra de; MENEZES, Abraão Bezerra de. A ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA EM FACE DA EXPANSÃO DOS DIREITOS HUMANOS. 2016. 17 v. Artigo. Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53655/1/2016_art_deficiec3%aancia_jbmenezes.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

NATAL et al. Cost of Inaction of the Early Childhood programs for Brazil. Early Childhood Development Action Network, 2021. Disponível em: <https://ecdan.org/download/cost-of-inaction-of-the-early-childhood-programs-for-brazil/>

Olisenekwu, Gloria et al. Positive deviance among Sierra Leone's secondary schools: A deep-dive study into pockets of effective learning among secondary schools in Sierra Leone. New England, Freetown: Ministry of Basic and Senior Secondary Education, 2020.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030. 2ª ed. (revista e atualizada). Brasília, 2020.

REDE PENSSAN. Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-posições, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Porto de Galinhas, PE, 2012.

SIMÕES, Armando Amorim. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares em Iberoamérica. In: Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 1ª ed. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2016.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNESCO et al., Overview: Meqo measuring early learning quality and outcomes. 2017. Disponível em : <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248053>>. Acesso em: 05/05/2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus, 1997. p. 11-33.

VERONEZI, Ana Mirtiz. A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. PUC, 2011, Curitiba.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 10, p. 103-117, 1988.

Apêndices

APÊNDICE A - Visão geral dos itens do roteiro de observação

I. INFORMAÇÕES SOBRE A UNIDADE EDUCACIONAL/OBSERVAÇÃO

DADOS DA UE	- Identificação e localização - Horário de funcionamento.
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA TURMA	- Idade das crianças matriculadas na turma; - Nome da turma; - Período.
DADOS DA OBSERVAÇÃO	- Data da observação e horário de início e término; - Nome do observador.

II. INFORMAÇÕES BÁSICAS DA TURMA OBSERVADA

CRIANÇAS MATRICULADAS	- Número de crianças matriculadas; - Existência de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na turma;
REGISTROS E PLANEJAMENTO	- Existência de registro de planejamento das atividades, frequência de sua realização e documentos oficiais que o embasam; - Existência da organização e registro das atividades das crianças;
CRIANÇAS E ADULTOS PRESENTES	- Número total de crianças e número de meninos e meninas; - Número de professoras(es) e outros adultos.

III. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS

Envolvem práticas sociais com números, espaço, tempo, objetos e suas relações
Envolvem práticas sociais com a leitura e a escrita
Promovem a participação em práticas de oralidade
Leitura de livros de histórias pela(o) professora(or)
Ampliam a expressão e a criação por meio das linguagens plásticas
Ampliam a expressão e a criação por meio de teatro, dança e/ou música
Promovem os movimentos amplos e gestos das crianças em jogos e brincadeiras
Ampliam a relação das crianças com as tecnologias digitais

Momentos de brincadeira livre
Envolvam as crianças em atividades de observação e investigação do mundo físico e da natureza
Relacionadas à participação das crianças na organização das atividades cotidianas
Abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial
Práticas de lavagem das mãos
Momentos de alimentação foram observados
Práticas sociais de alimentação e nutrição
Relacionadas aos procedimentos de higiene (uso do banheiro)
Momentos de sono ou descanso foram observados
Momentos de sono e descanso
Durante o momento de sono, alguma criança manifestou o desejo de ficar acordada, ficou acordada durante todo o período ou acordou antes das demais?
Durante a observação, alguma criança manifestou a necessidade de dormir ou repousar fora de um horário preestabelecido?

IV. INTERAÇÕES E ABORDAGENS PARA APRENDIZAGENS

GESTÃO DE CONFLITOS POR PARTE DA PROFESSORA(OR)	- Gestão de comportamentos; - Resposta aos conflitos.
ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO AFETIVO ÀS CRIANÇAS	- Acolhimento das crianças em suas necessidades e singularidades.
PROFESSORA(OR) ATENDEU ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS	- Consideração pelas diferenças das crianças em ritmo e estilo de aprendizagens.
INTERAÇÕES NEGATIVAS	- Presença de interações físicas negativas; - Presença de interações verbais negativas (inclusive em relação a grupos étnico-raciais ou segmentos sociais e/ou que limitam as crianças de acordo com o gênero).
ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	- Quantas crianças na sala estão realmente atentas e envolvidas na proposta.
TEMPO DE ESPERA	- Crianças esperam 10 minutos ou mais sem nenhuma atividade específica.
RESPEITO AO RITMO	- Existência de desrespeito ao ritmo quando se observa a imposição de ritmo pelos adultos.

ORGANIZAÇÃO DA TURMA	- Professora(or) prevê DUAS ou MAIS formas distintas de organização do grupo (duplas, pequenos grupos, trabalho individual).
ESPAÇO EXTERNO	- Soma de tempo de todos os períodos que as crianças da turma passaram em ambientes externos.
ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS POR UM ADULTO	- Quantidade de tempo que as crianças estão sem a presença de um adulto.

V. ESPAÇOS, MATERIAIS E CONFIGURAÇÃO DA SALA

INFRAESTRUTURA	- Condições do espaço, iluminação, ventilação, mobiliário das salas de referência e demais espaços da UE.
MATERIAIS	- Acesso e uso de materiais pelas crianças, como materiais para escrita e artes, materiais de faz de conta, jogos, livros de histórias, materiais de pesquisa, dentre outros.
ACESSO E AUTONOMIA	- Acesso livre às crianças às instalações sanitárias, à água, à área externa anexa à sala de referência.
LIMPEZA	- Ambientes limpos; - Itens de uso individual limpos.

VI. INSTALAÇÕES E SEGURANÇA DA UNIDADE

INSTALAÇÕES PARA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	- Espaço, materiais e mobiliário adequado para alimentação e circulação das crianças; - Presença de cardápio atualizado e compreensível para as crianças; - Limpeza do ambiente.
INSTALAÇÕES SANITÁRIAS	- Espaço, materiais e mobiliário adequado para as crianças; - Presença de sabonete, papel toalha e papel higiênico; - Limpeza do ambiente.
ÁREAS EXTERNAS	- Presença de área externa coberta e/ou descoberta adequada para a brincadeira das crianças; - Presença de parque infantil, bebedouro com água filtrada e área com areia; - Presença de elementos da natureza.
CONDIÇÕES DE SEGURANÇA E CONSERVAÇÃO	- Presença de itens que possam colocar em risco ou ferir as crianças, como pisos desnivelados, materiais enferrujados ou pontiagudos, tomadas elétricas sem proteção

etc;
- Conservação dos espaços e materiais como cadeiras quebradas, calhas obstruídas etc.

ACESSIBILIDADE

- Avalia se as dependências, as vias de deslocamento, os banheiros e os materiais e organização da sala de referência são adaptados a crianças com deficiências ou mobilidade reduzida.

SEÇÃO EXTRA I – ITENS COVID-19

PROTOCOLOS SANITÁRIOS

- Medidas para redução na aglomeração de pessoas, suspensão do contato físico, ventilação das salas, disponibilização de álcool em gel, material de orientação, frequência de lavagem de mãos e limpeza dos ambientes, dentre outros.

APÊNDICE B - Visão geral dos itens do roteiro de entrevista com a(o) professora(or)

EXPERIÊNCIA, QUALIFICAÇÕES E REMUNERAÇÃO DA(O) PROFESSORA(OR)

DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none">- Idade, cor/raça, sexo, tempo de experiência;- Nível de escolaridade, área de formação;- Tipo de vínculo de contratação e faixa salarial.
--------------	--

RELAÇÃO COM A PROFISSÃO

MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Razões que levaram a trabalhar com Educação Infantil;- Se sente que é estimulante planejar as atividades para as crianças e o que planeja para os próximos anos;- Satisfação com o local de trabalho, com a posição que ocupa na carreira e com o trabalho que realiza;- Se está sobrecarregado com o trabalho que realiza
------------------------	---

PERCEPÇÃO SOBRE A UE E A SUA GESTÃO	<ul style="list-style-type: none">- Seu trabalho é realizado de maneira colaborativa com a gestão e com outros profissionais da UE;- Se é formado continuamente para aprimorar seu trabalho;- Se a rede municipal de educação dá condições satisfatórias para uma Educação Infantil de qualidade.
-------------------------------------	---

EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

FORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none">- Quais formações foram realizadas (em serviço e por conta própria), em qual modalidade (online, presencial ou híbrido) e área do conhecimento.- Qual foi o órgão responsável pelas formações em serviço;- Quais são as áreas de interesse de formação;
-----------	---

OUTRAS FONTES DE APRIMORAMENTO	<ul style="list-style-type: none">- Onde pesquisa recursos para enriquecer suas práticas pedagógicas;- Com que frequência costuma ir a eventos culturais.
--------------------------------	--

CURRÍCULO E IDIOMA

CURRÍCULO E
PLANEJAMENTO

- Nível de conhecimento sobre a BNCC e outros documentos oficiais e sua aplicação na prática pedagógica;
- Como se dá a construção do planejamento das aulas;
- Como se dá a construção do PPP.
- Com que frequência e com qual qualidade ocorrem momentos coletivos para discussão e reflexão sobre documentação e planejamento de práticas pedagógicas.

IDIOMA

- Fala algum outro idioma além do português e faz uso de outras línguas no trabalho com as crianças;
- Se há crianças migrantes/de outras etnias na turma de referência e se falam português.

SEGURANÇA

SAÚDE

- Se a gestão da unidade implementa procedimentos para prevenir problemas de saúde dos profissionais da UE.

PRIMEIROS SOCORROS

- Recebeu alguma formação sobre primeiros socorros nos últimos 12 meses?
-

APÊNDICE C - Visão geral dos itens do roteiro de entrevista com a(o) diretora(or)

EXPERIÊNCIA, QUALIFICAÇÕES E REMUNERAÇÃO DA(O) PROFESSORA(OR)	
DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none">- Idade, cor/raça, sexo, tempo de experiência;- Nível de escolaridade, área de formação;- Tipo de vínculo de contratação e faixa salarial.
RELAÇÃO COM A PROFISSÃO	
MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Se sente que é estimulante gerenciar o funcionamento da UE;- Se está sobrecarregado com o trabalho que realiza.
PERCEPÇÃO SOBRE A UE E A GESTÃO MUNICIPAL	<ul style="list-style-type: none">- Seu trabalho é realizado de maneira colaborativa com a gestão da rede e se a rede é referência para sua atuação;- Se considera que os momentos de planejamento com os professores e coordenador(a) da EI contribuem para o avanço e fortalecimento do PPP;- Se a rede municipal de educação dá condições satisfatórias para uma Educação Infantil de qualidade.
EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
FORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none">- Quais são as áreas de interesse para obter informações e oportunidades formativas.
OUTRAS FONTES DE APRIMORAMENTO	<ul style="list-style-type: none">- Onde pesquisa recursos para enriquecer suas habilidades de gestão.
INFORMAÇÕES DA UE	
DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none">- Identificação e localização;- Níveis de ensino e se atua como gestora(or) dos outros níveis existentes;- Prédio térreo ou com mais andares;- Quantas horas por dia as crianças passam na UE e se há turmas de período integral.
CRIANÇAS, TURMAS E EQUIPE	
TURMAS	<ul style="list-style-type: none">- Quais faixas etárias são atendidas pelas turmas existentes na UE.
CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de crianças matriculadas de cada faixa etária;- Quantidade de crianças presentes na UE no momento da observação, conforme cada faixa etária;- Quantidade de crianças com deficiências, TEA ou altas habilidades;

EQUIPE	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de professores e assistentes/auxiliares trabalhando com cada faixa etária; - Quantidade de profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho com crianças com deficiência.
--------	---

EQUIPE DE PROFESSORAS(ES)

COORDENAÇÃO	- Quantidade de coordenadores pedagógicos na UE.
PROFESSORAS(ES)	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de professoras(es) e assistentes/auxiliares contratadas(os) para trabalhar com Educação Infantil e quantos possuem diploma de pedagogia; - Quantidade de professores presentes no dia da observação.

ESPAÇO, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DA UE

ESPAÇO E EQUIPAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços existentes na UE para depósito, reuniões, biblioteca etc; - Manutenção e reposição de equipamentos e plano de manutenção e reforma das edificações; - Se considera que os recursos financeiros recebidos são suficientes para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.
ARMAZENAMENTO DE MATERIAIS	- Local onde são armazenados materiais pedagógicos, livros, jogos etc;

GESTÃO ESCOLAR

ELABORAÇÃO DO PPP	- Se há organização de espaços coletivos para a participação da equipe de profissionais, dos membros do conselho escolar e/ou dos familiares na elaboração do PPP.
MOMENTOS FORMATIVOS	- Quantidade de professoras(es) titulares e/ou auxiliares que participam de momentos formativos diversos.
ENVOLVIMENTO DOS FAMILIARES	- Frequência de reuniões com familiares para tratar de questões do desenvolvimento das crianças.
DIVERSIDADES FUNCIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Se há professoras com formação específica para a inclusão de crianças com deficiência; - Atividades oferecidas para a orientação das(dos) professoras(es) para a inclusão de crianças com deficiência
TRABALHO INTERSETORIAL	- Se há apoio de outras instituições para lidar de maneira intersetorial com os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica,

exploração sexual, evasão escolar ou trabalho infantil e como a unidade encaminha estes casos.

- Nos últimos 2 anos, com quais instituições foram firmadas parcerias intersetoriais para a promoção de ações integradas.

PRIMEIROS SOCORROS

- A equipe recebe formações sobre primeiros socorros anualmente?

- A equipe é treinada para lidar com situações de incêndio (treinamentos de evacuação, palestras etc.) anualmente?

APÊNDICE D - Visão geral dos itens de COVID-19

INFORMAÇÕES BÁSICAS DA TURMA OBSERVADA	<ul style="list-style-type: none">- Foram tomadas medidas em relação a quantidade e variedade de materiais e brinquedos disponíveis no espaço da sala de referência para evitar o compartilhamento e reduzir as possibilidades de contágio?- Houve a confecção de kits de itens para segurança sanitária de uso individual para cada criança?
CRIANÇAS E ADULTOS PRESENTES	<ul style="list-style-type: none">- Número de crianças com presença prevista para o dia- Houve redução na quantidade de adultos em sala com as crianças?
PROTOCOLOS SANITÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">- Presença de pia na entrada da unidade;- Realização de triagem na entrada;- Utilização de máscaras;- Uso de EPI's pelos professores e outros profissionais;- Álcool em gel disponível para uso frequente dos profissionais e familiares;- Crianças fazem uso de álcool em gel;- Cartazes explicativos;- Presença de informações sobre lavagem de mãos e uso de máscaras.- Presença de marcações no chão de distanciamento social nas áreas da unidade;- Turmas com quantidade reduzida de crianças agrupadas;- Ausência de (ou tomada de iniciativas para interrupção do) contato entre as crianças e delas com os adultos;- Janelas e portas abertas nas salas;- Realização frequente de higienização de espaços, materiais e brinquedos.
FREQUÊNCIA DE LAVAGEM DAS MÃOS	<ul style="list-style-type: none">- Logo após a checagem de temperatura na chegada à instituição;- Antes e após o uso do banheiro ou troca de fraldas;- Antes e após as refeições;- Antes da saída.

APÊNDICE E - Modelos econométricos

Coefficientes do modelo MQO (variável resposta: nota na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”)

Variável	Coefficiente Estimado	P-valor	Nível de Significância
Intercepto	0.35	<0.001	***
Número de crianças presentes em sala	-0.01	0.009	**
Diretor: vínculo exclusivo por cargo comissionado	-0.06	0.126	
Diretor: contrato temporário feito com a secretaria	-0.15	0.010	*
Diretor: contrato terceirizado feito com outra empresa	0.14	0.241	
Diretor: contrato CLT	-0.02	0.685	
Professor: vínculo exclusivo por cargo comissionado	-0.02	0.947	
Professor: contrato temporário feito com a secretaria	0.03	0.208	
Professor: contrato terceirizado feito com outra empresa	0.18	0.065	.
Professor: contrato CLT	0.02	0.596	
Diretor: conquista do cargo via concurso público	0.06	0.042	*
Diretor: conquista do cargo via processo seletivo	-0.01	0.828	
Diretor: conquista do cargo via aprovação pelo conselho escolar	0.00	0.895	
Diretor: conquista do cargo via eleição na comunidade escolar	-0.05	0.029	*
Diretor: conquista do cargo via indicação	0.00	0.853	
Professor: afinidade com a faixa etária	0.14	<0.001	***
Professor: ensinar crianças pequenas é simples	-0.08	0.311	
Professor: desejo de adquirir novas habilidades	0.05	0.043	*

Professor: era professor em outro ano e fiz remoção ou fui removido para a Educação Infantil	-0.02	0.470	
Professor: aceitou oportunidade de emprego	-0.15	0.330	
Reuniões pelo menos mensais com familiares	0.10	0.033	*
Reuniões bimestrais com familiares	0.12	0.003	**
Reuniões trimestrais com familiares	0.10	0.032	*
Reuniões semestrais com familiares	0.10	0.011	*
Reuniões anuais com familiares	0.09	0.045	*
Frequência das reuniões com familiares não foi informada/não souberam responder	-0.03	0.671	
Utilização de documento norteador para o planejamento das práticas pedagógicas	0.11	0.013	*
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: semanais	0.15	0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: quinzenais	0.10	0.032	*
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: mensais	0.14	0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: bimestrais	0.19	<0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: trimestrais	0.16	0.003	**
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: semestrais	0.12	0.009	**

Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: anuais	0.01	0.799	
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: não foi informado/não souberam responder	0.00	0.967	
Nota total em infraestrutura	0.49	<0.001	***
<hr/>			
Nº de observações		3439	
R / R ajustado		0.160 / 0.151	
<hr/>			

Códigos para os níveis de significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '.' 1

Efeitos marginais do modelo logit (variável resposta: pertencer à faixa de qualidade “bom” e “ótimo” na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”)

Variável	Efeitos Marginais / Significância	P-valor
Integral	0.040 ** (0.019)	0.036
Região 2 (ref: Região 1)	-0.090 *** (0.024)	0
Região 3 (ref: Região 1)	0.003 (0.026)	0.918
Região 4 (ref: Região 1)	-0.175 *** (0.023)	0
Região 5 (ref: Região 1)	0.219 *** (0.029)	0
Conveniada (ref: CEI direta)	-0.227 *** (0.036)	0
EMEF (ref: CEI direta)	-0.071 *** (0.021)	0.001
Moment.colet.plan.prat.ped.: semanal	0.107 *** (0.038)	0.005
Moment.colet.plan.prat.ped.: quinzenal	0.086 ** (0.042)	0.039
Moment.colet.plan.prat.ped.: mensal	0.070 ** (0.035)	0.042
Moment.colet.plan.prat.ped.: bimestral	0.116 *** (0.036)	0.001
Moment.colet.plan.prat.ped.: trimestral	0.055 (0.044)	0.213
Moment.colet.plan.prat.ped.: semestral	0.032 (0.038)	0.413
Moment.colet.plan.prat.ped.: anual	-0.050 (0.042)	0.225
Moment.colet.plan.prat.ped.: não sabe	0.069 (0.051)	0.182
Num. crianç. presentes	-0.001 (0.002)	0.707
Diretor (entrada): Concurso Púb.	0.014 (0.024)	0.568
Diretor (entrada): Processo Sel.	-0.016 (0.022)	0.475
Diretor (entrada): Conselho Escolar	-0.012	0.652

	(0.027)	
Diretor (entrada): Comunidade Escolar	-0.043 **	0.044
	(0.021)	
Diretor (entrada): Indicação	0.006	0.79
	(0.021)	
Diretor: Cargo comissionado	-0.022	0.56
	(0.038)	
Prof.: Cargo comissionado	0.267	0.229
	(0.222)	
Diretor: Temporário	-0.169 **	0.011
	(0.067)	
Prof.: Temporário	0.020	0.378
	(0.023)	
Diretor: Terceirizado	0.204 *	0.05
	(0.104)	
Prof.: Terceirizado	0.217 ***	0.008
	(0.083)	
Diretor: CLT	0.070	0.168
	(0.050)	
Prof.: CLT	0.048	0.241
	(0.041)	
Participação fam. no PPP: sim, pouca	0.005	0.83
	(0.025)	
Participação fam. no PPP: sim, muita	0.020	0.451
	(0.027)	
Participação fam. no PPP: não sabe	0.102	0.151
	(0.071)	
Reunião familiares PPP: mensais	0.020	0.627
	(0.041)	
Reunião familiares PPP: bimestrais	0.033	0.357
	(0.036)	
Reunião familiares PPP: trimestrais	0.048	0.232
	(0.040)	
Reunião familiares PPP: semestrais	0.020	0.585
	(0.037)	
Reunião familiares PPP: anual	0.018	0.644
	(0.039)	
Reunião familiares PPP: não sabe	-0.034	0.648
	(0.074)	
Motivação: Gosto de trabalhar c.p.	0.048 **	0.047
	(0.024)	
Motivação: Ensinar é simples	-0.035	0.626
	(0.072)	
Motivação: Novas habilidades	0.042 **	0.042
	(0.021)	

Motivação: Era prof. em outro nível	-0.001 (0.027)	0.979
Motivação: Aceitou oportunidade	-0.221 (0.203)	0.277
Prof. utiliza documento oficial	0.041 (0.043)	0.349
Prof. paga despesa	0.029 * (0.016)	0.067
<hr/>		
Nº de observações		3439
R2		0.12
<hr/>		



/LEPESUSP



/LEPESUSP



/LEPESUSP



@LEPESUSP



@LEPESUSP