



Qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil: análise do Saeb 2021

REALIZAÇÃO



FUNDAÇÃO
Maria Cecília
Souto Vidigal

PARCEIRO TÉCNICO

LaPOPE
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS
UFRJ

Qualidade da oferta da Educação Infantil no Brasil: análise do Saeb 2021 é uma publicação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais - LaPOpE/UFRJ, com base nos dados do Saeb da Educação Infantil de 2021 e do Censo Escolar de 2022.

ACESSE AQUI OS RELATÓRIOS ESTADUAIS



Ou posicione o celular para ler o QR

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023)

Avaliação do Saeb da Educação Infantil 2021: possibilidades, limites e recomendações

<https://www.fmcsv.org.br/>

Realização

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

CEO

Mariana Luz

Operações

Leonardo Hoçoya, diretor

Conhecimento Aplicado

Marina Chicaro, diretora
Beatriz Abuchaim, gerente
Marcella Simonini, analista

Comunicação e relações governamentais

Mariana Montoro, diretora
Sheila Calgaro, gerente
Allan de Souza, analista

Parceiro técnico

LaPOpE/UFRJ - Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

DA PUBLICAÇÃO

Autores

Tiago Bartholo
Mariane Koslinski
Daniel Castro

Revisão técnica

Marina Chicaro
Beatriz Abuchaim
Marcella Simonini

Revisão geral

Sheila Calgaro
Allan de Souza

Revisão de texto

Lauzenir Fragoso

Projeto gráfico

MAM.Estúdio Design

Sumário

1. Introdução.....	4
2. O Sistema de Avaliação da Educação Básica e a coleta de dados na Educação Infantil.....	6
3. Universo, amostra e taxa de resposta do Saeb-EI 2021.....	8
3.1 Universo da Educação Infantil – número de escolas e de professores.....	8
4. As Secretarias Municipais de Educação no Brasil e sua atuação na Educação Infantil.....	11
4.1 Qual é o perfil dos secretários municipais de educação no Brasil?	12
4.2 Regras para o provimento de cargo do diretor e políticas das secretarias municipais voltadas para a Educação Infantil.....	14
5. Análise do questionário do diretor.....	19
5.1 Quem são os diretores da Educação Infantil?	19
5.2 Infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e humanos das escolas	22
5.3 Merenda escolar	31
6. Análise do questionário do professor.....	33
6.1 Quem são os professores da Educação Infantil?.....	33
6.2 Estrutura da sala	35
6.3 Formação continuada: o que pensam os professores que atuam na Educação Infantil?.....	38
6.4 Processos escolares e organização da sala.....	42
7. A pandemia e medidas para redução do abandono escolar e seus resultados	49
8. Principais conclusões.....	62
Bibliografia	66
Anexo 1	68
Anexo 2	69

Introdução

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, engloba um conjunto de avaliações externas que permitem a elaboração de diagnósticos e monitoramento da qualidade da educação básica brasileira. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tais diagnósticos têm como objetivo subsidiar “a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (MEC/INEP, 2023).

No entanto, somente em 2019 o Inep realizou um estudo-piloto de instrumentos para a avaliação da qualidade da educação infantil. A elaboração de um primeiro diagnóstico da qualidade da Educação Infantil em âmbito nacional só foi possível com a implementação e publicação dos resultados do Saeb – Educação Infantil em 2021, que coletou dados representativos para todo o território nacional.

A presente publicação apresenta análises inéditas realizadas com os dados do Saeb da Educação Infantil de 2021 e do Censo Escolar de 2022. A equipe de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da UFRJ, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, analisou os dados coletados em 2021 a partir de questionários online respondidos por gestores municipais, diretores e professores das redes pública e privada. Esta publicação apresenta uma análise nacional considerando os dados desses três questionários,

divulgados no mês de setembro de 2022. Destacamos a importância de o Inep incorporar a divulgação dos principais resultados da avaliação da Educação Infantil na sua rotina de análise e disseminação dos dados do Saeb-EI.

Os questionários que compõem o Saeb trazem uma ampla gama de itens que permitem mapear “parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, do quadro de pessoal, de gestão e de recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade” (Brasil, nota técnica, 2021, p. 13) na Educação Infantil no Brasil. Para o presente relatório, realizamos análises de algumas dimensões da gestão das redes, da estrutura da oferta, perfil dos recursos humanos e de processos e interações em sala, privilegiando os principais aspectos presentes nos documentos nacionais que traçam diretrizes para a qualidade da oferta da Educação Infantil (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, revisados em 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (2017).

O documento está organizado de forma a permitir observar diferenças regionais e entre dependências administrativas da qualidade da oferta da Educação Infantil, bem como os enfrentamentos da pandemia nesta etapa da educação básica. As análises estão divididas primordialmente considerando os três instrumentos utilizados na coleta de dados:

CATEGORIAS DE ANÁLISE PRESENTES NO RELATÓRIO EM CADA UM DOS INSTRUMENTOS

Questionário Secretário(a):
perfil dos secretários, presença de políticas e programas destinados exclusivamente para a educação infantil, provimento do cargo ou função de gestor.

Questionário Diretor(a):
perfil do diretor, infraestrutura das escolas, percepção dos professores sobre recursos humanos, financeiros e pedagógicos, assiduidade de professores e crianças, recursos humanos para inclusão, oferta da merenda escolar.

Questionário Professor(a):
perfil do professor, número de profissionais da educação em sala, colaboração entre professores, gestão escolar e secretaria, práticas em sala e oferta da merenda escolar.

O documento também apresenta uma seção com análises sobre os efeitos e enfrentamento da pandemia, a partir de itens presentes nos três questionários (secretários municipais, diretores e professores) e no Censo Escolar 2022.

Ao final, o documento apresenta as principais conclusões sobre os dados apresentados e algumas reflexões sobre inclusão da avaliação da Educação Infantil no Saeb. ■

2. Sistema de Avaliação da Educação Básica e a coleta de dados na Educação Infantil

A Educação Infantil foi incluída no Saeb em 2019, quando foi realizado um estudo piloto em um número restrito de escolas e a sua implementação ocorreu em 2021, a partir da aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores e gestores das redes.

A avaliação da Educação Infantil estava prevista no Plano Nacional de Educação - PNE em vigência desde 25 de junho de 2014. A estratégia 1.6, da meta 1 (Educação Infantil), prevê:

Implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, PNE, 2014).

Recentemente, observamos o desenvolvimento de diversos documentos nacionais que trazem referências para a organização e funcionamento de estabelecimentos da Educação Infantil e parâmetros que permitiram balizar a avaliação desta primeira etapa da educação básica. Alguns desses documentos, produzidos nas últimas duas décadas pelo Ministério da Educação, incluem: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, revisados em 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (2017).

Assim, a inclusão da avaliação da Educação Infantil no Saeb, mesmo que tardia, foi um importante passo, uma vez que permite a realização pela primeira vez de um diagnóstico nacional mais abrangente sobre a qualidade da oferta da Educação Infantil.

Além disso, o decreto 10.656 de 22 de março

de 2021, que regulamenta o novo Fundeb, garante a continuidade do Saeb-EI e elaboração de futuros diagnósticos, uma vez que estabelece que:

O Inep realizará de forma amostral, com representatividade probabilística, a cada dois anos, avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, com a finalidade de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade,

entre outros indicadores relevantes, conforme dispõe a estratégia 1.6 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (6 Art. 41). (Brasil, 2021).

Estes diagnósticos são de grande importância para guiar e informar políticas públicas para a etapa inicial da educação básica capazes de promover acesso à Educação Infantil de qualidade e diminuição das desigualdades de oportunidades no início da educação básica. ■

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE A QUALIDADE DA OFERTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Estudos anteriores à implementação do Saeb-EI trouxeram evidências referentes à baixa qualidade e desigualdades da oferta da Educação Infantil. Citamos, por exemplo, o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, que avaliou a qualidade dos ambientes da Educação Infantil em seis municípios, utilizando o instrumento de observação Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R) e a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) (Campos et al., 2011). O estudo realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais, em colaboração com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), com uma amostra representativa para a rede pública municipal do Rio de Janeiro, utilizou a escala Classroom Assessment Scoring System (CLASS),

que mede a qualidade das interações dentro da sala de aula (Bartholo et al., 2022). Outra iniciativa, mais recente e abrangente, foi o estudo “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil” realizado em 2021 pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes/USP-Ribeirão Preto) em colaboração com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. O estudo foi realizado em 12 municípios e utilizou a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), alinhada à BNCC e às DCNEI (Cipriano et al., 2022). No entanto, esses estudos foram realizados em um número restrito de municípios e, portanto, não foram capazes de realizar um diagnóstico sobre a qualidade e as desigualdades na Educação Infantil com abrangência nacional.

3. Universo, amostra e taxa de resposta do Saeb-EI 2021

Universo da Educação Infantil – número de escolas e de professores

O Inep definiu como população-alvo (conjunto de elementos que a pesquisa pretende abranger) do Saeb-EI pelo “conjunto de turmas que oferecem creche e/ou pré-escola” (Nota técnica – n. 20/2021/CGIM/DAEB, p. 4), que, como podemos observar na tabela 1, incluí todas as 569.876 turmas distribuídas em 113.985 escolas de Educação Infantil no Brasil. No entanto, a definição de

população de referência (elementos que a pesquisa efetivamente contempla) é mais restrita, uma vez que exclui turmas de educação especial exclusiva, turmas multietapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e escolas indígenas que não ministrem a língua portuguesa como primeira língua. Assim, a população de referência é composta por 552.373 turmas distribuídas em 100.313 escolas.

Tabela 1: População alvo e população de referência Saeb-EI

	Turmas		Escolas	
	N	%	N	%
População-alvo	569.876	100,0%	113.985	100,0%
População de referência (após exclusões)	552.379	96,9%	100.313	88,0%
Privadas conveniadas	139.241	25,2%	26.356	26,3%
Privadas não conveniadas	52.294	9,5%	6.032	6,0%
Públicas	360.844	65,3%	67.925	67,7%

Fonte: Nota técnica – n. 20/2021/CGIM/DAEB.

O Saeb-EI adotou um desenho amostral estratificado simples por turma. Assim, para cada turma selecionada, foram enviados um questionário a ser preenchido pelo professor/principal responsável pela turma, e um questionário de diretor a ser respondido pelo responsável legal pela escola da turma selecionada (Nota técnica – n. 20/2021/CGIM/DAEB).¹

O desenho amostral permite a divulgação e o cálculo de resultados de dados agregados pelos seguintes domínios de interesse: por região, unidade federação, dependência adminis-

trativa (escola públicas, privadas conveniadas, privadas não conveniadas), por área urbana e rural, e capital e interior. No entanto, não permite divulgação dos resultados por município ou por escola.

Já o questionário para secretário(a) municipal, cujos itens não se restringem à Educação Infantil, foi enviado para o universo dos secretários(as) dos municípios brasileiros.

A tabela a seguir traz a amostra intencional e taxa de resposta para cada instrumento do Saeb-EI:

Tabela 2: Taxa de resposta para os questionários de secretário municipal, diretor e professor

Questionário	Amostra	Respostas válidas	Taxa de resposta
Secretário municipal	5.568	4.677	84,0%
Diretor	62.697	35.188	55,9%
Professor	62.927	23.953	38,1%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Um ponto de atenção e limitação para as análises de dados utilizando o Saeb da Educação Infantil são as baixas taxas de respostas para os questionários. Se o questionário dos secretários da educação contou com uma alta taxa de resposta (84% dos municípios), o mesmo não ocorreu para o questionário dos diretores e professores. **O questionário dos diretores obteve resposta de um pouco mais da metade (56%) da amo-**

tra intencionada e o questionário de professores, de somente 38% da amostra intencional.

Importante notar que a taxa de resposta não foi a mesma nos diferentes extratos do Saeb-Educação Infantil, o que pode comprometer a representatividade da amostra. A tabela 3 apresenta a amostra intencionada, obtida, e a taxa de resposta para os questionários de diretor e professor por região e dependência administrativa. ▶

1. Para mais detalhes sobre o cálculo da amostra consultar - Nota técnica – n. 20/2021/CGIM/DAEB.

Tabela 3: Taxa de resposta para os questionários de diretor e professor por região e dependência administrativa

	Questionário de diretor			Questionário de professor	
	Intencionada (N)	Obtida (N)	Taxa de resposta (%)	Obtida	Taxa de resposta (%)
Amostra total	62.927	35.188	55,90%	23.953	38,10%
Região					
Norte	9.224	4.937	53,5%	3.161	34,3%
Nordeste	22.232	11.520	51,8%	6.915	31,1%
Sudeste	13.512	7.687	56,9%	6.130	45,4%
Sul	9.696	5.729	59,1%	3.791	39,1%
Centro-Oeste	8.263	5.313	64,3%	3.956	47,9%
Dependência administrativa*					
Públicas	45.695	29.030	63,50%	20.049	43,9%
Privadas conveniadas	3.337	1.656	49,60%	1.254	37,6%
Privadas não conveniadas	13.820	4.494	32,50%	2.636	19,1%

*Existem 75 casos no banco sem identificação da dependência administrativa e tipo de oferta.

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

As taxas de resposta para a região Nordeste foram as mais baixas: 51,8% para o questionário de diretor e 31,1% para o de professor. Já na região Centro-Oeste, as taxas de respostas para os questionários de diretor e professor foram as mais altas, equivalentes a 64,3% e 47,9%, respectivamente.

No que diz respeito à dependência administrativa, a taxa de resposta das escolas públicas foi consideravelmente mais elevada se comparada com as taxas de resposta das escolas privadas. Por exemplo, a taxa de resposta para o questionário de diretores nas escolas públicas (63,5%) foi praticamente o dobro da taxa observada

para as escolas privadas não conveniadas (32,5%). Padrão semelhante foi observado para o questionário de professores.

Uma possível explicação para a baixa taxa de resposta pode ser a extensão dos questionários. O questionário de diretores contém 210 itens e o de professor 190 itens. Observamos, por exemplo, uma queda na taxa de resposta dos itens ao longo dos questionários: para os primeiros itens do questionário do diretor, a taxa de resposta é próxima à taxa dos questionários válidos, um pouco mais de 55% da amostra. No entanto, a taxa de resposta cai progressivamente e para os últimos itens é de aproximadamente 47%. ■

4. As Secretarias Municipais de Educação no Brasil e sua atuação na Educação Infantil

Um dos elementos que compõe os microdados do Saeb para a Educação Infantil é o formulário de Secretárias e Secretários Municipais de Educação de todo o país. Com dados demográficos sobre o perfil dos ocupantes do cargo, infraestrutura e burocracias municipais, além

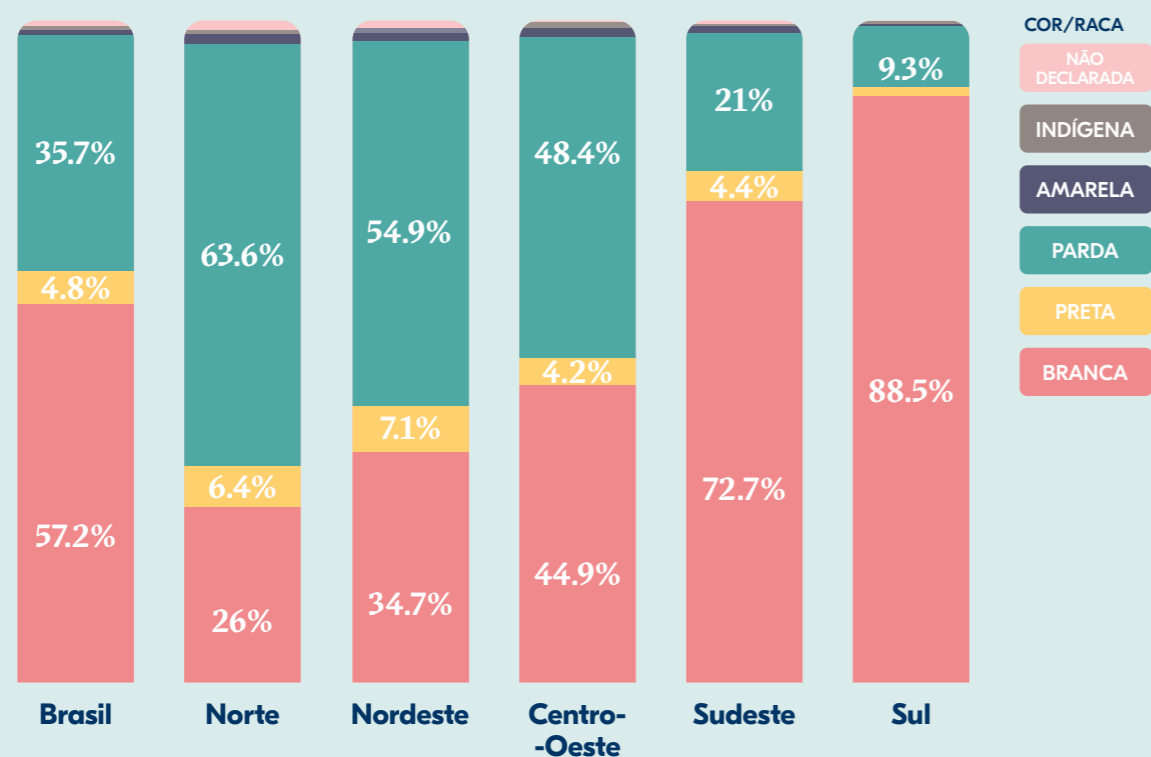
de informações específicas sobre o cenário da Educação Infantil de cada município, o relatório apresenta um panorama sobre como as redes municipais de educação do país se organizam e as diferenças na oferta por todo o território nacional. ▶

4.1 QUAL É O PERFIL DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL?

Os dados revelam que **72% dos secretários municipais são mulheres** e as regiões Norte e Nordeste apresentam a menor proporção feminina, sendo, respectivamente, 58% e 65%. A idade média dos ocupantes desta cadeira é de 47 anos e a região Sudeste apresenta média mais alta de 49 anos. No que diz respeito aos dados

sobre a cor/raça, os **57% dos secretários e secretárias de educação se declaram brancos e 35% pardos**. Esse padrão varia fortemente, dependendo da região do país. Observamos um percentual pequeno em todas as regiões do país de secretários e secretárias pretas – somando 4,8% das respostas.

Gráfico 1: **Cor/raça declarados pelos secretários municipais de educação no Saeb 2021**



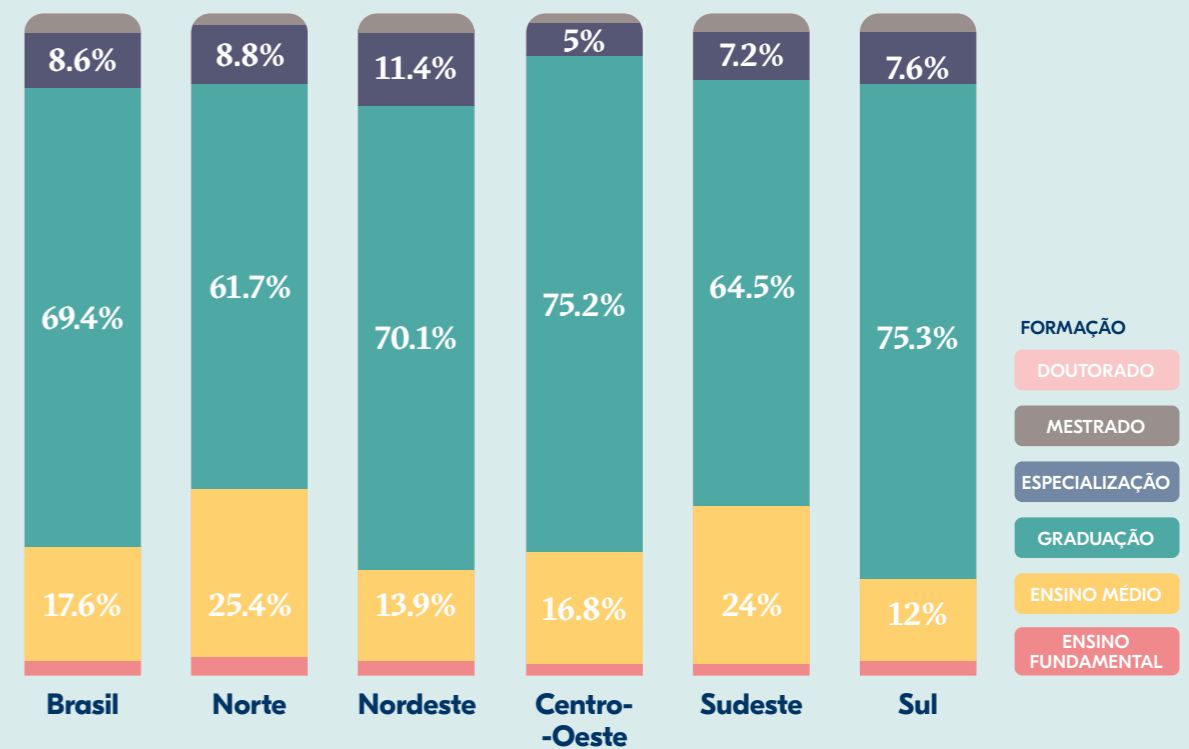
Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Por se tratar de um cargo de grande prestígio, em uma pasta com considerável orçamento e enorme capilaridade, a nomeação passa a ser estratégica para os prefeitos que têm essa prerrogativa. Não há qualquer regra que impeça que pessoas sem experiência na área de Educação ocupem o cargo de secretário municipal de educação. Não obstante, os dados apontam que a grande maioria dos nomeados para o cargo têm longa jornada dedicada à educação, com uma média de 22 anos de experiência. Isso revela que a escolha dos prefeitos privilegia, em grande medida, profissionais com larga experiência no campo, o que pode ser interpretado co-

mo um aspecto positivo do perfil dos gestores.

Quanto à formação acadêmica, 98% responderam que detêm ao menos a graduação, sendo que 69,4% indicaram que a formação mais alta é a especialização, 8,6%, o mestrado e 2,4%, o doutorado. Outro ponto a se destacar é que 93,8% dos secretários e secretárias que responderam ao formulário apontaram que sua formação mais alta é relacionada à área de educação. Pequenas variações entre as regiões do país podem ser observadas no gráfico a seguir. Dentre aqueles que indicaram não ter concluído a graduação, 2% possuem apenas o Ensino Médio completo e 0,1%, apenas o Ensino Fundamental. ▶

Gráfico 2: **Escolaridade declarada pelos secretários municipais de educação no Saeb 2021**



Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

4.2 REGRAS PARA O PROVIMENTO DE CARGO DO DIRETOR E POLÍTICAS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS VOLTADAS PARA À EDUCAÇÃO INFANTIL

O questionário de dirigentes da educação inclui itens relacionados a várias etapas da educação básica. Assim, compilamos na tabela 4 a quantidade e proporção de municípios que apre-

sentaram respostas positivas para a existência de determinadas políticas e programas destinados exclusivamente à Educação Infantil.

Tabela 4: Proporção e quantidade de municípios com políticas e programas destinados exclusivamente à Educação Infantil

Pergunta	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Cálculo da demanda por vagas?	3.242 (74,1%)	249 (68,6%)	907 (64,2%)	265 (71,4%)	1.041 (82,2%)	780 (81,2%)
Supervisão escolar?	3.640 (83,3%)	320 (87,4%)	1.217 (86,1%)	302 (81,8%)	1.056 (83,1%)	745 (78,3%)
Programa de formação de professores?	3.425 (78,4%)	264 (72,3%)	1.140 (80,7%)	275 (73,9%)	888 (70,6%)	858 (89,5%)
Transporte escolar?	4.057 (93,8%)	323 (89,5%)	1.332 (95,8%)	341 (92,9%)	1.196 (95,4%)	865 (91%)
Currículo municipal para a EI?	3.069 (71,3%)	256 (71,7%)	928 (66,8%)	279 (76,9%)	845 (67,6%)	761 (80,6%)

Fonte: Elaboração própria do LaPOPE UFRJ a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Diante dos diversos desafios enfrentados pelos municípios para expandir a oferta da Educação Infantil, o cálculo por demanda de vagas consiste em uma das principais estratégias a serem utilizadas para o planejamento da expansão e para garantir o direito das crianças à Educação Pública. Porém, os dados apontam que apenas 74,1% dos municípios brasileiros lançam mão dessa estratégia, com menor frequência nas regiões Norte (68,6%), Nordeste (64,2%) e Centro-Oeste (71,4%). Esses números evidenciam gargalos estratégicos dos municípios para o

planejamento da expansão da cobertura nessa etapa. Nesse sentido, destacamos o Índice de Necessidade de Creche 2018-2020 como uma iniciativa que pode auxiliar municípios e estados na focalização de políticas para a primeira infância, com atenção especial às crianças em situação de maior vulnerabilidade social (FMCSV, 2021).

Por outro lado, o transporte escolar, política focalizada no acesso das crianças às escolas em que estão matriculadas, é amplamente utilizado, com uma cobertura em 93,8% dos municí-

pios, refletindo incentivos de programas como o Caminho da Escola, do Governo Federal.

Quando observamos as políticas que focalizam a melhoria da qualidade da Educação Infantil, o cenário é ainda mais preocupante. **Aproximadamente 21,6% dos municípios não indicaram possuir programa de formação de professores destinados exclusivamente à Educação Infantil.** Esse é um ponto que merece atenção especial quando consideramos resultados recentes da avaliação da qualidade da oferta na Educação Infantil realizada em doze municípios no Brasil, que destaca em especial a necessidade de qualificação dos planejamentos e práticas com intencionalidade pedagógica (CIPRIANO et al., 2022).

Outro dado que chama a atenção e merece ser interpretado com cautela é sobre a existência de currículo municipal para a Educação Infantil. Segundo os dados do Saeb 2021, apenas 28,7% possuíam currículo municipal para a Educação Infantil, no entanto, muitos municípios podem ter aderido ao currículo estadual. Nesse sentido, recente levantamento realizado pelo Movimento pela Base indica que 99% dos municípios possuem currículos alinhados à BNCC e homologados pelo Conselho Municipal de Educação.

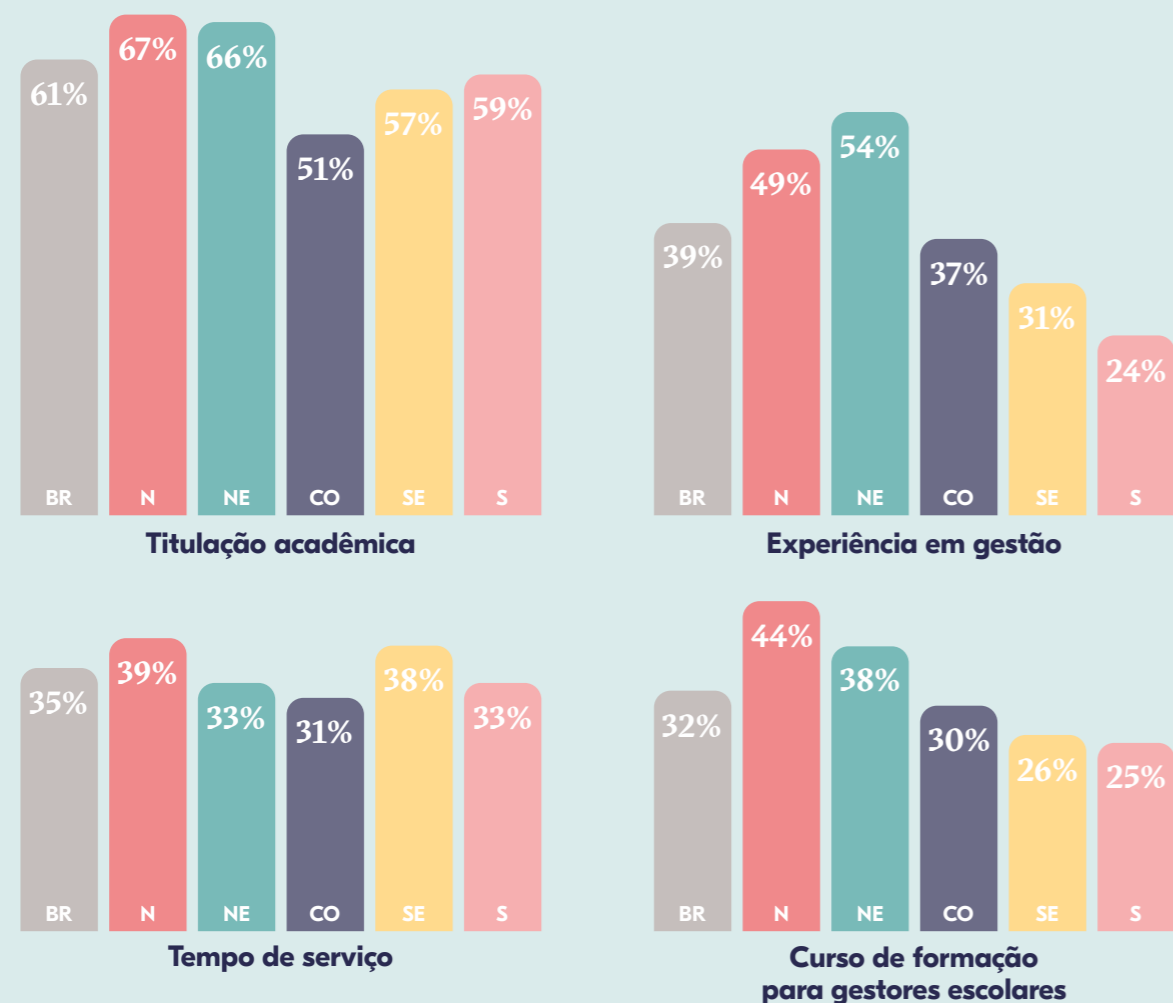
Além dos programas e das políticas acima descritos, o formulário pergunta aos secretários de educação “quais critérios são utilizados para a escolha dos diretores das escolas?” São apresentados quatro critérios para os quais os/as secretários/as podem responder se são utilizados ou não na seleção dos gestores/dire-

tores escolares das instituições municipais: a) titulação acadêmica; b) curso de formação para gestores escolares; c) tempo de serviço; e d) experiência em gestão. Estudos sobre impacto do gestor escolar no desempenho dos alunos (Alves, 2007; Pena; Soares, 2014; Soares; Teixeira, 2006) sugerem que a escolha de perfis com formação adequada, tempo de experiência, assim como conhecimento da infraestrutura da rede, são elementos que propiciam melhores resultados acadêmicos. Especificamente sobre a Educação Infantil, o Estudo Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, destaca uma associação positiva entre forma de provimento de cargo e a qualidade das práticas pedagógicas dentro da sala (Cipriano et al., 2022).

Além disso, as regras do Novo Fundeb, que passaram a valer a partir de janeiro de 2023, apresentam como um dos mecanismos inovadores o Valor Aluno Resultado Ano (VAAR), que tem como uma das suas condicionalidades realizar o provimento de cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, ou com a participação da comunidade escolar dentre os candidatos previamente aprovados em avaliação de mérito e desempenho.

No gráfico 3, podemos observar a proporção de municípios que utilizam cada um dos quatro critérios supracitados. As barras contêm as siglas de cada região do país, ordenadas em Brasil (BR), Norte (N), Nordeste (NE), Centro-Oeste (CO), Sudeste (SE) e Sul (S). ▶

Gráfico 3: **Proporção de municípios de acordo com critérios declarados para seleção dos gestores escolares**



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE UFRJ a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Titulação acadêmica é o critério mais frequente, indicado por dirigentes da educação de 61% dos municípios do Brasil. Experiência em gestão é uma condicionalidade em 39% dos municípios brasileiros, com maior destaque nas regiões Norte (N) e Nordeste (NE) com 49% e 54%, respectivamente. Por outro lado, o tempo de serviço apresenta pouca variação entre regiões, indicado por 35% dos municípios, enquanto o curso de formação para gestores escolares é critério de

seleção utilizado em 32% dos municípios, com destaque, novamente, nas regiões Norte e Nordeste, com 44% e 38%, respectivamente.

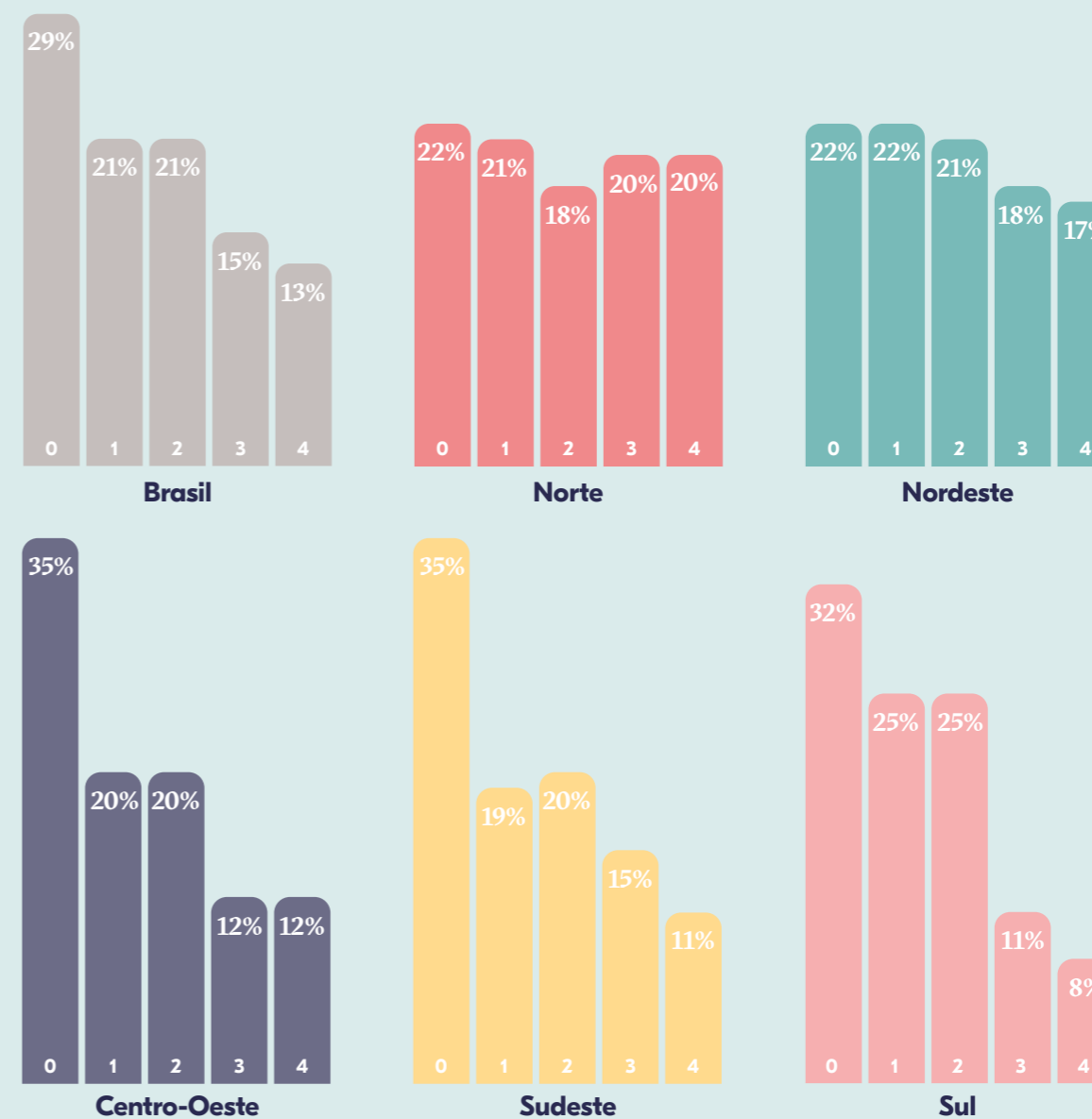
Utilizamos esses critérios para a criação de um indicador de escolha técnica de gestores escolares. O indicador foi construído a partir da soma desses quatro critérios para a provimento de cargos de gestão/diretor escolar e, portanto, o seu valor varia de 0 (município não utilizou nenhum dos critérios) a 4 (município utilizou todos os critérios).

O indicador auxilia a compreender quais municípios estão próximos de cumprir com a condicionalidade I do VAAR. Com isso, a interpretação mais direta do indicador é que municípios com valores próximos de 0 estariam menos

propensos a cumprir com a condicionalidade I do VAAR, enquanto municípios mais próximos de 4 seriam mais propensos (para informações mais detalhadas por município, ver mapa no anexo 1). ▶

Gráfico 4: **Indicador de Escolha Técnica de Gestão Escolar pelos municípios por regiões do Brasil**

Varia de 0 a 4, sendo 0 menos propenso e 4 mais propenso de cumprir o critério de conformidade do VAAR



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE UFRJ a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Observamos, novamente, que **aproximadamente** um terço dos municípios localizados nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul não utilizam nenhum dos critérios de escolha técnica, enquanto nas regiões Norte e Nordeste, esta proporção cai para 22%. Além disso, nestas re-

giões, uma maior proporção de municípios indica a utilização de 3 a 4 critérios: 40% na região Norte e 35% na região Nordeste. Esta proporção cai para 24%, 26% e 19% dos municípios nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, respectivamente.

SAIBA MAIS SOBRE O NOVO FUNDEB

Segundo a lei n. 14.113/2020¹, os municípios que buscam ter acesso ao VAAR precisam atender cinco critérios ou condicionalidades:

I - Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar, dentre os candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho.

II - Participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino, por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica.

III - Redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades.

IV - Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.

V - Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

¹ Ver <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>

As variações no indicador e a heterogeneidade por todo o território apontam para um sintoma nacional: não há orientações de como os municípios devem regulamentar o provimento de cargos dos gestores escolares. Apesar do Novo Fundeb – por meio do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) – introduzir incentivos nessa direção, há falta de clareza sobre como se cumprir com essa condicional. Não obstante, é

importante destacar que a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) já indicava a importância da escolha do diretor a partir de critérios técnicos de desempenho e à consulta pública à comunidade. Esses são objetivos que deveriam ser atendidos pelos municípios até 2016 e os dados do Saeb 2021 evidenciam que ainda há muitos municípios que não atendem aos critérios definidos na Meta 19. ■

5. Análise do questionário do diretor

O questionário de diretor contou com uma taxa de resposta de um pouco mais da metade (56%) da amostra. Como a porcentagem de questionários válidos variou de acordo com a

região e estados brasileiros e dependência administrativas das escolas, as análises que utilizam os dados desse questionário precisam ser tratadas com cautela.

5.1 QUEM SÃO OS DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

No que diz respeito ao perfil sociodemográfico, **a maior parte dos diretores de escolas que atendem alguma etapa da educação infantil são do sexo feminino (90,0%) e brancos (55,3%) ou pardos (34,0%)**. No entanto, observamos grande variação da cor dos respondentes entre as regiões do país. A maior parte dos diretores da região Norte (66,4%) e Nordeste (57,3%) se declara parda. Já nas regiões Sul (85,9%) e Sudeste (65,1%), observamos uma predominância de diretores brancos.

A média de idade dos diretores é de 46,7

anos, concentrando-se nas faixas de 36 a 45 anos (37,0%) e 46 a 55 anos (35,6%). Os respondentes estão, em média, há 6,8 anos no cargo na escola atual. No entanto, mais da metade (62,2%) dos diretores relatou estar no cargo a menos de cinco anos. Por fim, os diretores, em média, apresentavam 13,4 anos de experiência como docentes, antes de se tornarem diretores, e somente 17,1% possuía até 5 anos experiência. Não observamos variação expressiva da idade e da experiência dos diretores, de acordo com a região em que a escola está localizada. ▶

Tabela 5: Sexo e cor dos diretores

Pergunta	Resposta	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Qual o seu sexo?	Feminino	90,0%	83,4%	87,2%	92,0%	92,3%	88,1%
	Masculino	10,0%	16,6%	12,8%	8,0%	7,7%	11,9%
Qual é a sua cor ou raça?	Amarela	1,0%	1,0%	1,3%	1,0%	0,5%	1,7%
	Branca	55,3%	21,3%	27,2%	65,1%	85,9%	46,1%
	Indígena	0,3%	1,6%	0,8%	0,1%	0%	0,7%
	Não quero declarar	1,7%	1,4%	2,3%	1,6%	1,3%	1,6%
	Parda	34,0%	66,4%	57,3%	24,5%	10,0%	42,4%
	Preta	7,6%	8,7%	11,2%	7,6%	2,2%	7,6%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Tabela 6: Idade dos diretores

Pergunta	Categoria	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Qual é a sua idade?	Idade média	46,7 anos	47,2 anos	46,7 anos	45,6 anos	47,4 anos	45,2 anos
	A) até 25 anos	0,4%	0,2%	0,7%	0,7%	0,3%	0,5%
	B) 26 a 35 anos	9,9%	7,7%	10,7%	10,1%	8,9%	12,5%
	C) 36 a 45 anos	37,0%	37,5%	35,7%	40,3%	35,6%	41,3%
	D) 46 a 55 anos	35,6%	37,4%	36%	36,5%	35,9%	33,2%
	E) 56 anos ou mais	17,0%	17,3%	16,9%	12,4%	19,4%	12,5%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Tabela 7: Experiência dos diretores como docentes e como diretores da escola atual

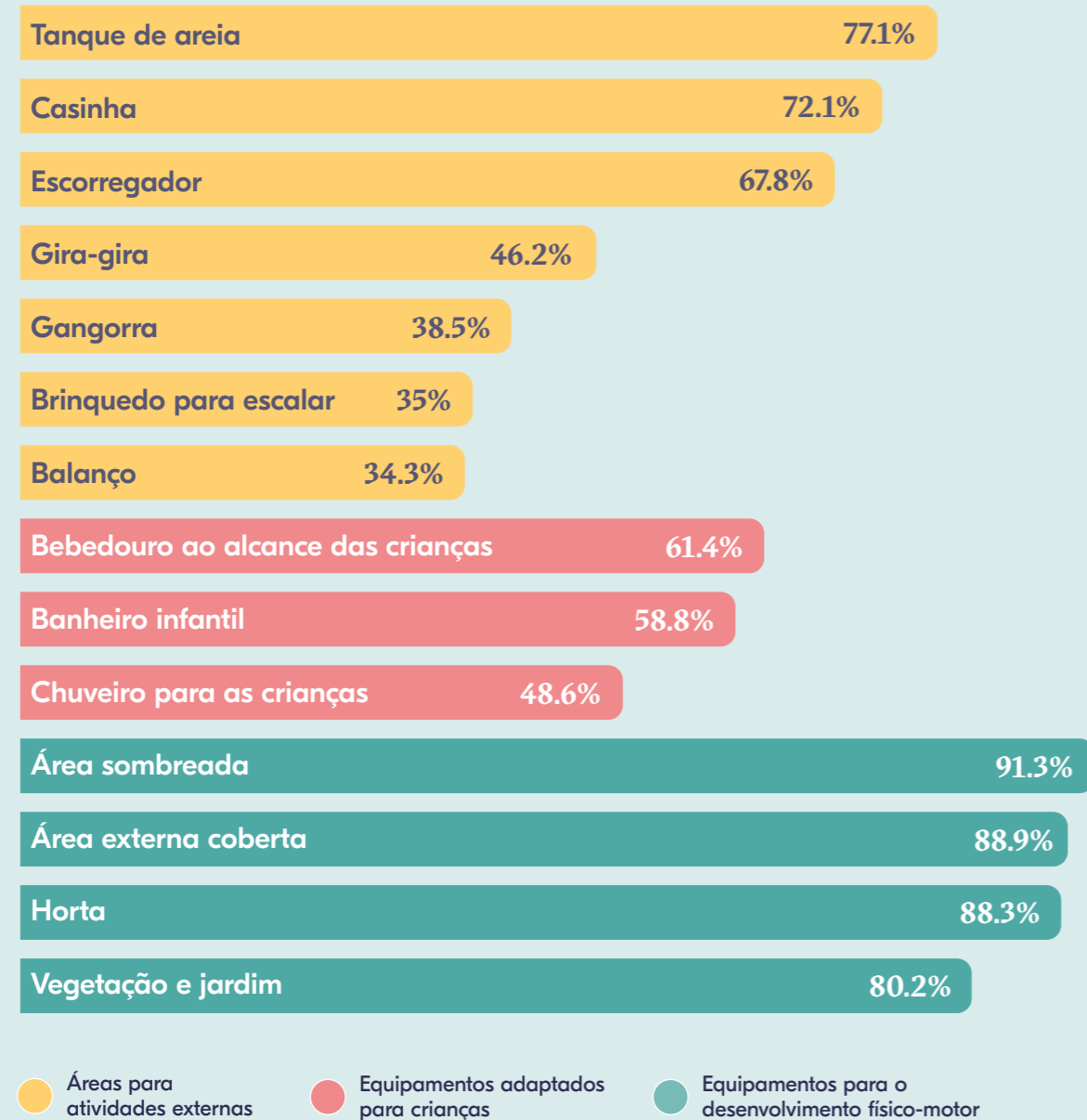
Pergunta	Categoria	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Quantos anos você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?	Tempo médio	13,4 anos	13,4 anos	13,8 anos	12,9 anos	13,4 anos	13,2 anos
	A) até 5 anos	17,1%	15,4%	17,5%	18,1%	17,4%	16,1%
	B) 6 a 10 anos	25,5%	25,9%	23,9%	25,2%	25,3%	28,0%
	C) 11 a 15 anos	21,3%	21,2%	20,3%	22,4%	21,3%	22,2%
	D) 16 a 20 anos	18,6%	21,2%	18,2%	20,3%	18,6%	17,5%
	E) 20 anos ou mais	17,5%	16,3%	20,1%	14,0%	17,3%	16,2%
Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?	Tempo médio	6,8 anos	6,2 anos	7,1 anos	5,6 anos	7,3 anos	5,8 anos
	A) até 5 anos	62,2%	65,7%	61,2%	68,1%	59,0%	68,0%
	B) 6 a 10 anos	17,8%	17,1%	17,4%	16,3%	18,3%	17,7%
	C) 11 a 15 anos	8,4%	7,5%	8,7%	8,0%	9,1%	6,5%
	D) 16 a 20 anos	4,3%	4,1%	4,3%	3,6%	5,0%	3,1%
	E) 20 anos ou mais	7,4%	5,6%	8,5%	4,0%	8,5%	4,8%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

5.2 INFRAESTRUTURA E RECURSOS MATERIAIS, PEDAGÓGICOS E HUMANOS DAS ESCOLAS

O questionário de diretor permite captar a qualidade da infraestrutura e suficiência dos espaços externos das escolas, bem como a presença de outros equipamentos voltados para o público infantil.

Gráfico 6: **Infraestrutura das escolas: presença de equipamentos/ infraestrutura para público infantil e de espaços externos**



Fonte: Elaboração própria do LaPOPE UFRJ a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Grande parte (aproximadamente metade ou mais) dos diretores indica que a escola apresenta equipamentos adequados para as crianças que frequentam a Educação Infantil, tais como bebedouro infantil (61,4%), chuveiro infantil (48,6%) e banheiro infantil (58,8%).

Já no que diz respeito à área externa da escola, 91,3% dos respondentes disseram que a escola conta com área sombreada e em torno de 88% que a escola apresenta área externa coberta ou área de vegetação e jardim. E, por fim, a presença de horta é relatada por 88,3% dos diretores.

Chama a atenção a baixa frequência de outros equipamentos para o público infantil nas escolas, tais como gira-gira (46,2%), gangorra (38,5%), brinquedo de escalar (35%) e balanço presentes (34,3%). Os equipamentos mais frequentes são o tanque de areia (77,1%) e escorregador (67,8%).

Importante notar que a presença destes recursos varia entre as regiões, dependência administrativa, localização das escolas e tipo de oferta. A partir de um indicador simples que considera a soma dos 7 equipamentos voltados para o público infantil (tanque de areia, gira-gira, gangorra, escorregador, casinha, balanço e brinquedo para escalar), observamos que **as escolas da região Norte e Nordeste, na média, apresentaram 2,2 e 2,1 equipamentos, respectivamente. Já as escolas das regiões Sudeste e Centro-Oeste apresentam, em média, 4,0, e da região Sul, 4,8 equipamentos. As escolas localizadas na zona urbana apresentam, na média, 3,8 equipamentos; já escolas em áreas rurais, somente 1,3.** Por fim, no que diz respeito à dependência administrativa, as escolas públicas apresentam, na média, 3,2 equipamentos, enquanto as escolas privadas conveniadas, 4,0, e as não conveniadas, 4,3.

As escolas que só oferecem a Educação Infantil apresentam recursos mais adequados para proporcionar oportunidades de movimento das crianças, uma vez que, na média, apresentam 4,0 equipamentos. Já as escolas que atendem a Educação Infantil e alguma outra etapa da educação básica contam, na média, com 3,0 equipamentos. Mesmo que essas análises se restrinjam a aspectos da qualidade da estrutura da oferta da Educação Infantil, os resultados vão na mesma direção de estudos anteriores que sugerem que a oferta exclusiva da Educação Infantil apresenta, na média, qualidade superior (CAMPOS et al., 2011). Recente estudo publicado com dados longitudinais sobre o aprendizado das crianças na rede pública municipal de Sobral sugerem que as crianças matriculadas nos Centro de Educação Infantil – CEI (escolas com oferta exclusiva para a Educação Infantil), apresentam um aprendizado mais acelerado comparado com as crianças matriculadas nas escolas integradas (com oferta de Ensino Fundamental e Educação Infantil na mesma escola). O mesmo estudo sugere, ainda, um efeito de promoção de equidade dos CEIs, com as crianças em situação de maior vulnerabilidade social se beneficiando mais da exposição às escolas com oferta exclusiva para a Educação Infantil (FMCSV, 2023). ▶

Tabela 8: Presença de equipamentos/infraestrutura para público infantil por região, tipo de oferta, localização e dependência administrativa

Dimensão	Categoria	Média	Desvio Padrão
Região	Brasil	3,5	2,3
	Norte	2,2	2,3
	Nordeste	2,1	2,2
	Sudeste	4,0	2,0
	Sul	4,7	1,9
	Centro-Oeste	4,0	2,2
Tipo de oferta	Ed. Infantil exclusiva	4,0	2,1
	Ed. Infantil e outras etapas	3,0	2,4
Localização	Urbana	3,8	2,2
	Rural	1,3	2,0
Dependência administrativa	Total	3,5	2,3
	Pública	3,2	2,4
	Privada conveniada	4,0	1,9
	Privada não conveniada	4,3	1,8

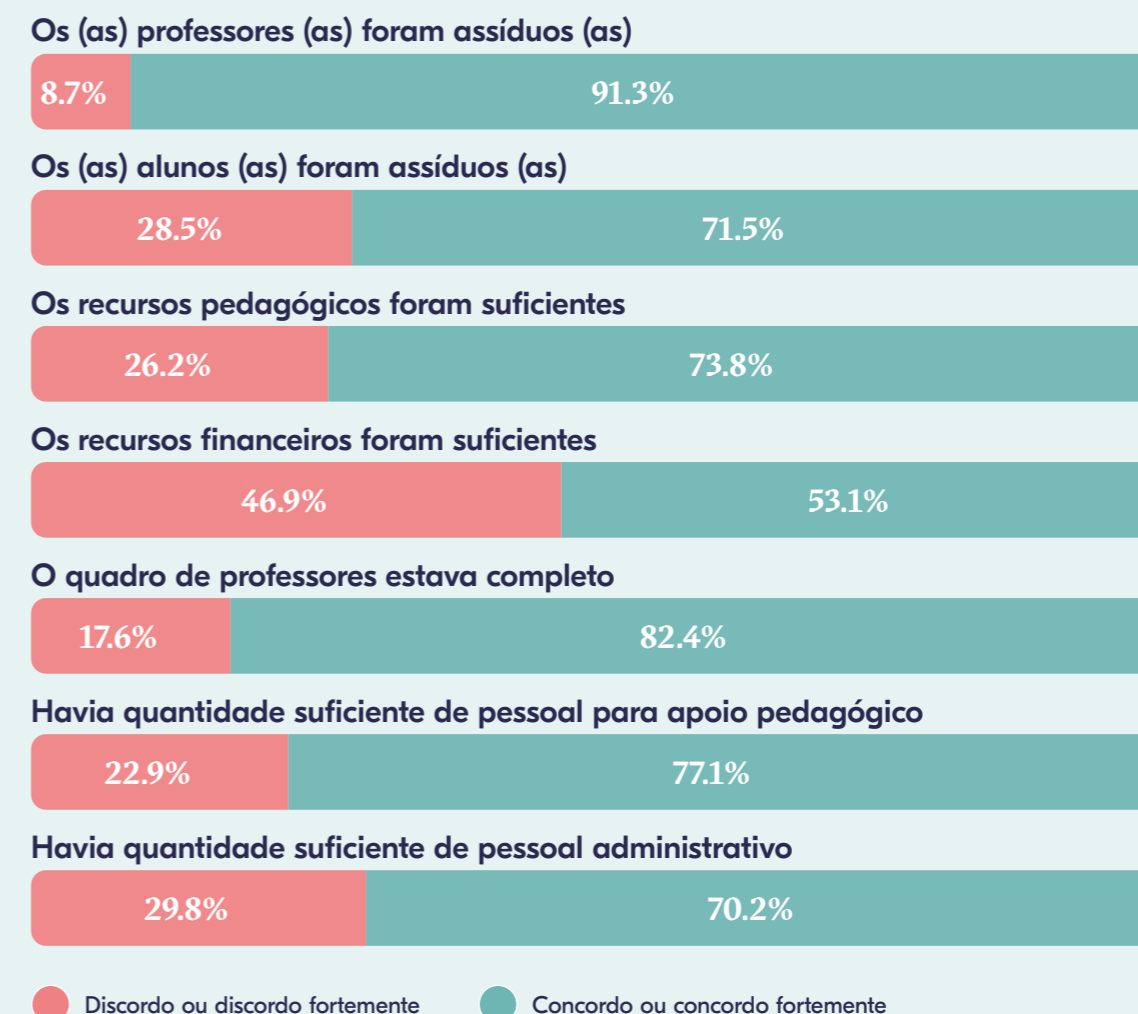
Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Chama a atenção a escassez de infraestrutura adequada quando pensamos em atividades ao ar livre na área externa, com foco no movimento e nas oportunidades para as crianças terem mais contato com a natureza. Diversos estudos durante os anos da pandemia indicaram uma alteração na rotina das crianças com incremento do tempo total de exposição às telas e menos oportunidades de brincar ao ar livre, bem como realização de atividades que envolvam movimento (FMCSV, 2021; 2022). A escola deve ser um local de livre experimentação, o que abrange tam-

bém as habilidades motoras e oportunidades de aprender com a natureza e dentro dela. A garantia da infraestrutura adequada deve ser vista como elemento central na busca pela melhoria da qualidade da oferta da Educação Infantil, e que deve ganhar ainda mais urgência quando pensamos nos efeitos deletérios da pandemia no bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Para além da presença de equipamentos e infraestrutura, o gráfico 7 apresenta a percepção dos diretores sobre a suficiência de recursos da escola e assiduidade dos professores e dos alunos.

Gráfico 7: Percepção dos diretores sobre os recursos da escola e assiduidade de professores e alunos



Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

O ponto mais crítico, de acordo com a percepção dos diretores, são os recursos financeiros: em torno de 46,9% dos diretores discordam ou discordam fortemente que esses recursos são suficientes. No que diz respeito à quantidade de pessoal administrativo e recursos pedagógicos, 29,8% e 26,2% dos diretores discordam ou discordam fortemente que são suficientes, respectivamente.

As desigualdades regionais relacionadas à infraestrutura também são observadas na percepção dos diretores sobre recursos financeiros e recursos pedagógicos. **Enquanto na região Sudeste 39,6%, Sul 42,1% e Centro-Oeste 45,6% dos diretores discordam ou discordam fortemente que os recursos financeiros são suficientes, esses percentuais sobem para 61,5% e 56,4% para as regiões Nortes e Nordeste, respectivamente.**

Tabela 9: Percepção dos diretores sobre os recursos da escola e assiduidade de professores e alunos por região

Pergunta	Resposta	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Havia quantidade suficiente de pessoal administrativo	Concordo ou concordo fortemente	70,2%	69,2%	73,7%	69,5%	68%	71,7%
	Discordo ou discordo fortemente	29,8%	30,8%	26,3%	30,5%	32%	28,3%
Havia quantidade suficiente de pessoal p/ apoio pedagógico (coordenador, orientador etc.)	Concordo ou concordo fortemente	77,1%	80,6%	77,4%	68,3%	78,7%	74,6%
	Discordo ou discordo fortemente	22,9%	19,4%	22,6%	31,7%	21,3%	25,4%
O quadro de professores estava completo	Concordo ou concordo fortemente	82,4%	84%	87,9%	85,5%	81,5%	75,3%
	Discordo ou discordo fortemente	17,6%	16%	12,1%	14,5%	18,5%	24,7%
Os recursos financeiros foram suficientes	Concordo ou concordo fortemente	53,1%	54,4%	38,5%	43,6%	60,4%	57,9%
	Discordo ou discordo fortemente	46,9%	45,6%	61,5%	56,4%	39,6%	42,1%
Os recursos pedagógicos foram suficientes	Concordo ou concordo fortemente	73,8%	73,2%	62,8%	55,9%	80,7%	78,4%
	Discordo ou discordo fortemente	26,2%	26,8%	37,2%	44,1%	19,3%	21,6%
Os(As) alunos(as) foram assíduos(as).	Concordo ou concordo fortemente	71,5%	68,2%	75,8%	73,1%	68%	75,5%
	Discordo ou discordo fortemente	28,5%	31,8%	24,2%	26,9%	32%	24,5%
Os(As) professores(as) foram assíduos(as)	Concordo ou concordo fortemente	91,3%	93,2%	96,1%	95,3%	90,7%	83,8%
	Discordo ou discordo fortemente	8,7%	6,8%	3,9%	4,7%	9,3%	16,2%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

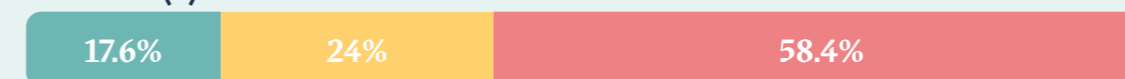
Por fim, o gráfico 7 relata a percepção dos diretores em relação à assiduidade dos professores e das crianças em 2021. Mais de 90% dos diretores concordam ou concordam fortemente que os professores foram assíduos. No entanto, quando a mesma pergunta se referia às crianças, esta porcentagem cai para em torno de 70%. Essa situação pode refletir os efeitos da pandemia e uma frequência intermitente durante o ano de

retorno às atividades presenciais. A última seção do relatório discute com mais detalhes os impactos da pandemia e as medidas para redução do abandono escolar.

O questionário também apresenta itens que permitem observar a adequação de recursos humanos para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas: ▶

Gráfico 8: Percepção dos diretores sobre recursos humanos para a educação especial

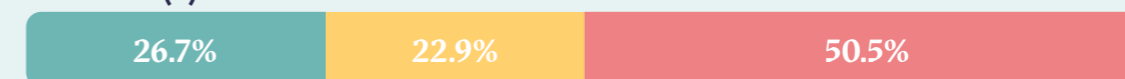
Professor (a) itinerante



Professor (a) de Braille



Professor (a) da sala de recursos multifuncionais



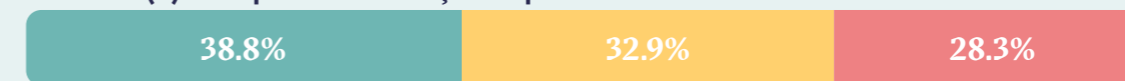
Professor (a) bilíngue para surdos



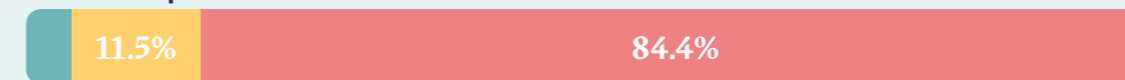
Professor ou instrutor de Libras



Monitor (a) de apoio à educação especial



Guia-interprete



● Suficiente ● Insuficiente ● Desnecessária

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

No questionário, os diretores indicaram se os recursos humanos para a educação especial são necessários ou não para a realidade de suas escolas e, quando necessários, se são suficientes ou não. Vale ressaltar que, em 2021, havia 106.853 matrículas da educação especial em classes comuns na educação infantil, 29.015 em creche e 77.838 em pré-escola (Sinopse Estatística de Educação Básica, 2021).

É interessante notar que os recursos com maior porcentagem de escolas indicando como necessários são: monitor de apoio à educação especial, professor de sala de recursos multifuncionais e professor itinerante. É alarmante observar que, para 32,9% das escolas, os monitores são necessários e insuficientes e, para 22,9% das escolas, os professores de sala de recursos e

itinerantes também são necessários, porém em quantidade insuficiente.

A provisão inadequada de recursos humanos para atender a educação especial também varia entre as regiões do país. Por exemplo, se nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste 30,9%, 25,9%, 27,7% dos diretores, respectivamente, indicaram a necessidade e insuficiência de monitores de apoio, nas regiões Norte e Nordeste essas proporções sobem para um pouco mais de 40,0%. Tendência similar é observada para os professores de sala de recursos multifuncionais: nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, essa porcentagem não passa de 21% dos respondentes; já nas regiões Norte e Nordeste, em torno de 30% dos respondentes indicam que esse recurso é necessário e insuficiente.

Tabela 10: Percepção dos diretores sobre recursos humanos para a educação especial por região

Pergunta	Resposta	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Guia-intérprete	Desnecessária	84,4%	84,4%	74,9%	70,8%	89,5%	89,6%
	Insuficiente	11,5%	9,3%	20,1%	23,3%	7,2%	7%
	Suficiente	4,1%	6,3%	5%	5,9%	3,2%	3,4%
Monitor(a) de apoio à educação especial	Desnecessária	28,3%	24,6%	26,2%	21,9%	30,2%	30,3%
	Insuficiente	32,9%	27,7%	40,2%	42,6%	30,9%	25,9%
	Suficiente	38,8%	47,7%	33,6%	35,5%	38,9%	43,7%
Professor ou instrutor de Libras	Desnecessária	82,2%	82%	72,5%	67,2%	87,3%	88,2%
	Insuficiente	12,2%	9,4%	20,8%	24,4%	8%	7,4%
	Suficiente	5,6%	8,6%	6,7%	8,4%	4,7%	4,4%
Professor(a) bilíngue para surdos	Desnecessária	84%	83,9%	74,3%	70,9%	89,2%	88,9%
	Insuficiente	12%	9,4%	21,3%	22,6%	7,7%	7,5%
	Suficiente	4%	6,7%	4,4%	6,5%	3,2%	3,6%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Tabela 10 (continuação): Percepção dos diretores sobre recursos humanos para a educação especial por região

Pergunta	Resposta	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Professor(a) da sala de recursos multifuncionais	Desnecessária	50,5%	50%	39,9%	37,8%	57,3%	52,3%
	Insuficiente	22,9%	20,9%	33,6%	31,3%	18,6%	16,7%
	Suficiente	26,7%	29,2%	26,5%	30,9%	24,1%	31%
Professor(a) de Braille	Desnecessária	72,2%	71,7%	64,3%	61,6%	77,2%	74,4%
	Insuficiente	14,4%	12,4%	22,1%	22,8%	11%	10,5%
	Suficiente	13,3%	15,9%	13,6%	15,5%	11,8%	15,1%
Professor(a) itinerante	Desnecessária	58,4%	67,4%	50,8%	50,4%	61,6%	60%
	Insuficiente	24%	19,3%	31,8%	32,4%	20,9%	19,9%
	Suficiente	17,6%	13,3%	17,4%	17,2%	17,6%	20%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Também observamos grande variação na indicação dos diretores sobre a necessidade de pessoal para a educação especial e a suficiência dos recursos humanos de acordo com a dependência administrativa das escolas. As escolas privadas conveniadas e não conveniadas indicam, de forma mais frequente, que os recursos humanos pa-

ra a educação especial não são necessários. Por exemplo, 36,4% das escolas privadas não conveniadas e 55,2% das escolas privadas conveniadas dizem não ser necessário monitor de apoio para educação especial, enquanto entre as escolas públicas esse percentual cai para 21,9%. ▶

Tabela 11: Percepção dos diretores sobre recursos humanos para a educação especial por dependência administrativa

Pergunta	Resposta	Total	Pública	Privada Conveniada	Privada Não Conveniada
Guia-intérprete	Desnecessária	84,4%	82,9%	84,1%	89,1%
	Insuficiente	11,5%	13,1%	14,4%	5,3%
	Suficiente	4,1%	4%	1,5%	5,6%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Tabela 11 (continuação): Percepção dos diretores sobre recursos humanos para a educação especial por dependência administrativa

Pergunta	Resposta	Total	Pública	Privada Conveniada	Privada Não Conveniada
Professor ou instrutor de Libras	Desnecessária	82,2%	80,4%	82,6%	87,3%
	Insuficiente	12,2%	14%	15,2%	5,3%
	Suficiente	5,6%	5,6%	2,3%	7,3%
Professor(a) bilíngue para surdos	Desnecessária	84%	82%	84%	90%
	Insuficiente	12%	13,8%	13,8%	6%
	Suficiente	4%	4,3%	2,1%	4%
Professor(a) da sala de recursos multifuncionais	Desnecessária	50,5%	44,9%	71,8%	58,3%
	Insuficiente	22,9%	28,7%	20,8%	5,9%
	Suficiente	26,7%	26,4%	7,4%	35,8%
Professor(a) de Braille	Desnecessária	72,2%	69,9%	74,4%	78,3%
	Insuficiente	14,4%	17,4%	14,8%	5,4%
	Suficiente	13,3%	12,7%	10,8%	16,3%
Professor(a) itinerante	Desnecessária	58,4%	54,8%	68%	65,2%
	Insuficiente	24%	30,3%	18,1%	7,1%
	Suficiente	17,6%	14,9%	13,8%	27,7%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Além disso, as escolas públicas mais frequentemente relatam a incapacidade dos recursos humanos de suprir as demandas da escola com a educação especial. Enquanto para 41,8% dos diretores das escolas públicas os monitores de apoio para educação especial são necessários, porém insuficientes para suprir suas demandas, somente 7,3% dos diretores das escolas privadas não conveniadas e 28,5% das escolas

conveniadas relatam essa insuficiência de recursos humanos. Situação similar ocorre para professores de sala de recursos multifuncionais e para professores itinerantes: em torno de 30% das escolas públicas relatam insuficiência desses recursos humanos; já entre as escolas privadas não conveniadas, esse percentual cai para menos de 8% e, para escolas privadas conveniadas, em torno de 20%.

5.3 MERENDA ESCOLAR

Por fim, o questionário do diretor permite observar a adequação da merenda escolar, bem como do espaço para preparo e para servir os alimentos.

As análises abaixo contemplam somente as escolas públicas da amostra, que recebem recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Gráfico 9: Percepção dos diretores sobre a qualidade da merenda e adequação dos espaços para preparo e para servir alimentos (escolas públicas)

O local de alimentação é adequado



Há pias para higienização das mãos próximas ao local de alimentação



O cardápio da merenda escolar é variado



Há dietas específicas para alunos com restrições alimentares



A quantidade de alimentos é suficiente para todos (as)



A alimentação é preparada principalmente a partir de alimentos frescos



● Discordo ou discordo fortemente ● Concordo ou concordo fortemente

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

A maioria das escolas públicas indicou que concorda ou concorda fortemente que os alimentos da merenda são suficientes para todos (95,4%) e que ela é preparada a partir de alimentos frescos (95,3%). Para quase 90% dos diretores, a co-

zinha de suas escolas é adequada para o preparo dos alimentos. Além disso, 92,2% dos diretores relatam que o cardápio é variado e 84,8% que ele atende a dietas específicas das crianças com restrições alimentares. ▶

Para 86% dos diretores, o local de preparo dos alimentos é adequado e 84% dos respondentes relataram que existem pias de higienização próximas ao local de alimentação.

Novamente, observamos uma variação das condições de oferta da merenda entre as diferen-

tes regiões do país. Por exemplo, enquanto nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em torno de 77%, 68% e 79% dos diretores reportam que as escolas apresentam local adequado para a alimentação, essa porcentagem sobe para aproximadamente 90% nas regiões Sul e Sudeste. ■

Tabela 12: Percepção dos diretores sobre os recursos da escola e assiduidade de professores e alunos por região

Pergunta	Resposta	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
A alimentação é preparada principalmente a partir de alimentos frescos	Concordo ou concordo fortemente	93,8%	96%	86,4%	82,7%	97,3%	97,3%
	Discordo ou discordo fortemente	6,2%	4%	13,6%	17,3%	2,7%	2,7%
A quantidade de alimentos é suficiente para todos(as)	Concordo ou concordo fortemente	95,3%	93,9%	92,1%	89%	97,4%	98,2%
	Discordo ou discordo fortemente	4,7%	6,1%	7,9%	11%	2,6%	1,8%
Há dietas específicas para alunos com restrições alimentares	Concordo ou concordo fortemente	83,2%	84,2%	68,6%	60,9%	91,9%	94,3%
	Discordo ou discordo fortemente	16,8%	15,8%	31,4%	39,1%	8,1%	5,7%
Há pias para higienização das mãos próximas ao local de alimentação	Concordo ou concordo fortemente	81,1%	76,6%	76,6%	79,8%	87%	76,9%
	Discordo ou discordo fortemente	18,9%	23,4%	23,4%	20,2%	13%	23,1%
O cardápio da merenda escolar é variado	Concordo ou concordo fortemente	90,3%	91,4%	89%	88,6%	90,3%	91,9%
	Discordo ou discordo fortemente	9,7%	8,6%	11%	11,4%	9,7%	8,1%
O local de alimentação é adequado	Concordo ou concordo fortemente	82,8%	78,8%	67,5%	76,8%	91,3%	89,9%
	Discordo ou discordo fortemente	17,2%	21,2%	32,5%	23,2%	8,7%	10,1%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

6. Análise do questionário do professor

O questionário do professor apresenta uma taxa de resposta baixa de aproximadamente 38% da amostra. Além disso, a porcentagem de questionários válidos variou bastante de acordo com a

região e estados brasileiros e dependência administrativas das escolas. Nesse sentido, as análises que utilizam os dados desse questionário precisam ser tratadas com cautela.

6.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O questionário de professor é o instrumento que apresenta a menor taxa de resposta, não obstante, o Saeb 2021 apresenta a primeira tentativa de coleta em larga escala de uma amostra representativa no Brasil dos docentes que atuam diretamente na Educação Infantil. Os dados ajudam a compreender o perfil, a formação e experiência, os processos em sala e o uso dos recursos pedagógicos, bem como os

desafios vividos pelos docentes na carreira.

Assim como observado nos levantamentos nos anos iniciais do ensino fundamental, a imensa maioria dos profissionais que atuam na carreira docente são mulheres. No caso da Educação Infantil, os números são ainda mais destacados, reforçando que se trata de uma carreira dominada por mulheres – 98,8% das respondentes. ▶

Tabela 13: Perfil dos professores da Educação Infantil no Brasil

Pergunta	Resposta	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Qual o seu sexo?	Masculino	1,2%	2,9%	1,5%	1,1%	0,6%	1,3%
	Feminino	98,8%	97,1%	98,5%	98,9%	99,4%	98,7%
Qual é a sua cor ou raça?	Branca	50,9%	17,6%	24%	57%	81%	40%
	Preta	10,4%	10,2%	12,5%	11,9%	4,3%	8,7%
	Parda	35,3%	67,9%	59%	28,3%	12,2%	46,4%
	Amarela	1%	1,2%	1,3%	0,9%	0,4%	2,4%
	Indígena	0,4%	2,2%	0,6%	0,3%	0,1%	0,6%
	Não quero declarar	1,9%	2%	2,6%	1,6%	2%	1,8%
Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu?	Até o Ensino Médio	1,2%	2%	1,9%	1,1%	0,5%	0,9%
	Ensino Médio - Magistério	5,6%	3,4%	6,5%	5,9%	6,3%	0,9%
	Graduação	35,2%	38,8%	35,6%	40,1%	22,3%	24,6%
	Especialização	56,9%	55%	54,5%	52,1%	69,5%	72,1%
	Mestrado	1,1%	1,1%	1,4%	0,8%	1,2%	1,4%
	Doutorado	0,1%	0,3%	0,2%	0,1%	0,5%	0,2%
(Que tenham ao menos graduação) Você possui licenciatura em Pedagogia ou normal superior?	Sim	95,1%	95,3%	94,1%	94,7%	96,5%	97,5%
	Não	4,9%	4,7%	5,9%	5,3%	3,5%	2,5%

Fonte: Elaboração própria do LaPOPe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Grande parte das respondentes são mulheres negras, entre 30 e 52 anos, com experiência entre 3 e 10 anos lecionando na Educação Infantil. Do total de respondentes, a imensa maioria indicou que possui pelo menos a graduação completa (93,3%), mas devemos reforçar que apenas 38% dos professores responderam ao questionário, o que representa um risco de viés, ou seja, os

professores que efetivamente responderam podem ser, na média mais escolarizados, gerando resultados que inflam a formação acadêmica dos docentes nessa etapa. Vale destacar também que, **dentre os professores que responderam ter o ensino superior completo, aproximadamente 95% indicaram que a formação é no curso de pedagogia ou curso normal superior.**

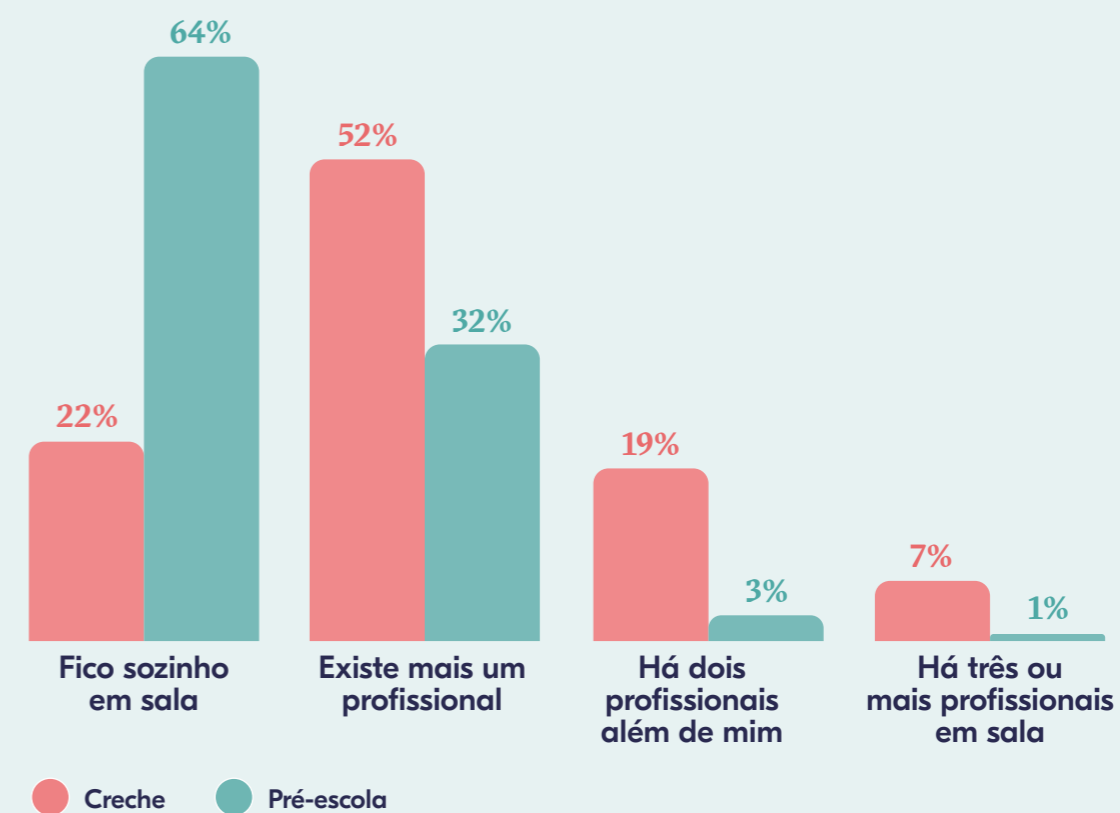
6.2 ESTRUTURA DA SALA

Outro aspecto relevante que aparece no questionário é sobre a organização do espaço da sala

de referência e a quantidade de profissionais que atuam em cada turma da creche e pré-escola. ▶

Gráfico 9: Número de profissionais na sala

Além de você, há outro profissional permanentemente na sala?



Fonte: Elaboração própria do LaPOPe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

É possível observar que aproximadamente dois terços dos professores que atuam na pré-escola indicaram que ficam sozinhos em sala (sem a presença de outro professor auxiliar). Na creche, esse cenário é bem menos frequente – apenas 22% dos respondentes. Os resultados estão em linha com a hipótese dos pesquisadores, uma vez que a proporção adulto/criança na creche deveria ser menor, o que demanda, para turmas com mais crianças, a presença de dois ou mais profissionais por turma.

Os dados do Saeb 2021 para a Educação Infantil permitem também comparar o tamanho médio das turmas (total de crianças por turma), considerando as diferentes regiões do país e dependência administrativa. No entanto, como há uma alta taxa de não resposta e grande variação na qualidade da informação, considerando diferentes regiões e estados, optamos por apresentar os dados com tamanho médio das turmas a partir do Censo Escolar 2022.²

Tabela 13: Número de crianças em turmas de creche total, por região e dependência administrativa

	Média
Total	13,8
Por região	
Norte	16,6
Nordeste	15,9
Sudeste	13,0
Sul	12,3
Centro-Oeste	16,3
Por dependência administrativa	
Pública	15,6
Privada	11,4

Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

2. Vale reforçar que encontramos pequenas diferenças nos valores médios reportados quando comparamos os dados do Saeb 2021 da Educação Infantil e os dados do Censo Escolar 2022 para o tamanho médio das turmas.

Tabela 14: Número de crianças em turmas de pré-escola total, por região e dependência administrativa

	Média
Total	17,4
Por região	
Norte	18,1
Nordeste	16,8
Sudeste	17,8
Sul	16,3
Centro-Oeste	18,8
Por dependência administrativa	
Pública	18,9
Privada	13,6

Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Os dados indicam que as salas de referência na rede pública apresentam, na média, turmas maiores tanto na creche quanto na pré-escola. As diferenças no tamanho das turmas são grandes, considerando a dependência administrativa – 39% na pré-escola e 37% na creche em favor da rede pública, ou seja, turmas na média maiores. É também possível observar diferenças regionais, em especial no tamanho médio das turmas na creche. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam turmas maiores – aproximadamente 30% maiores comparado com a região Sul.

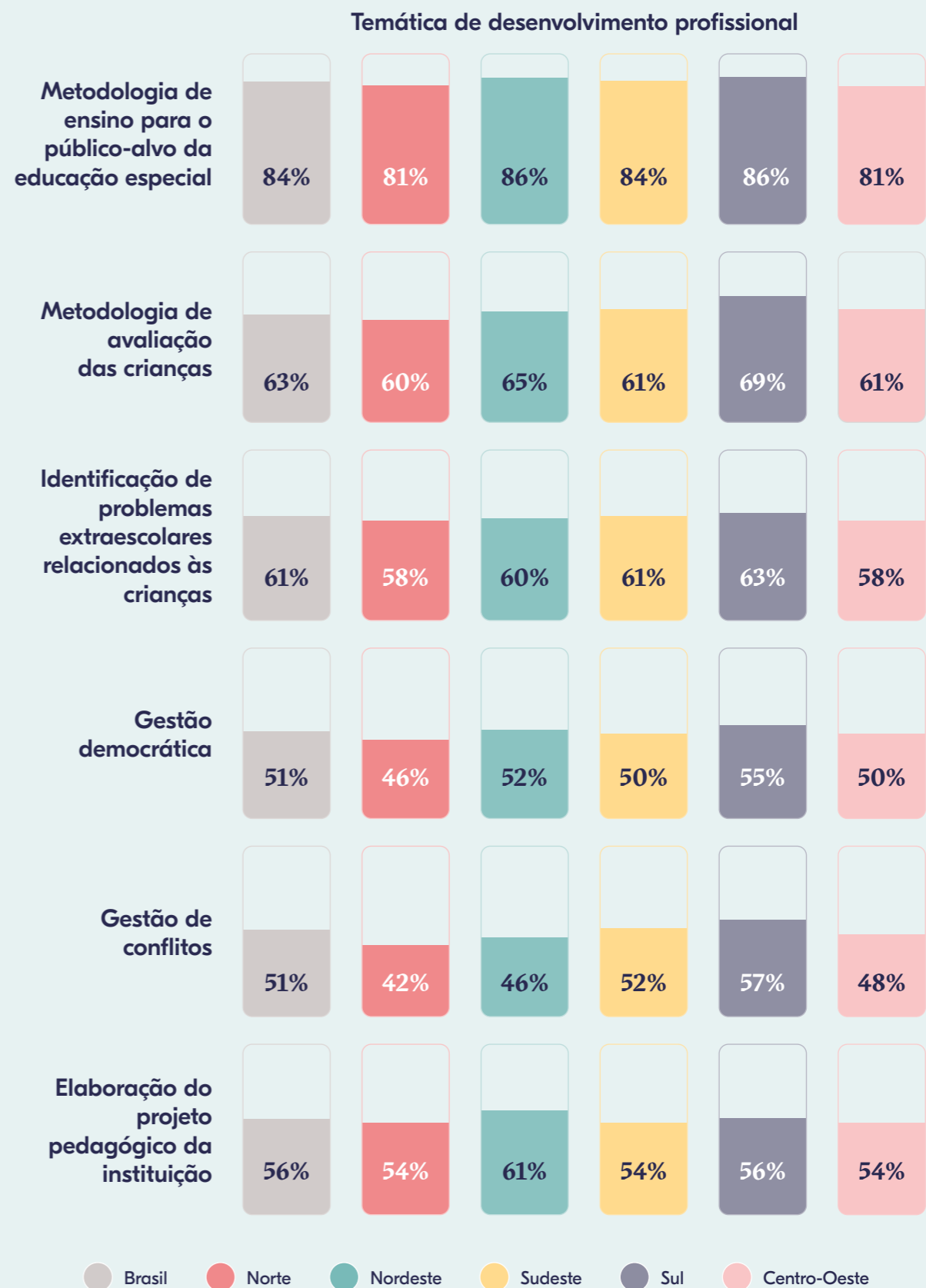
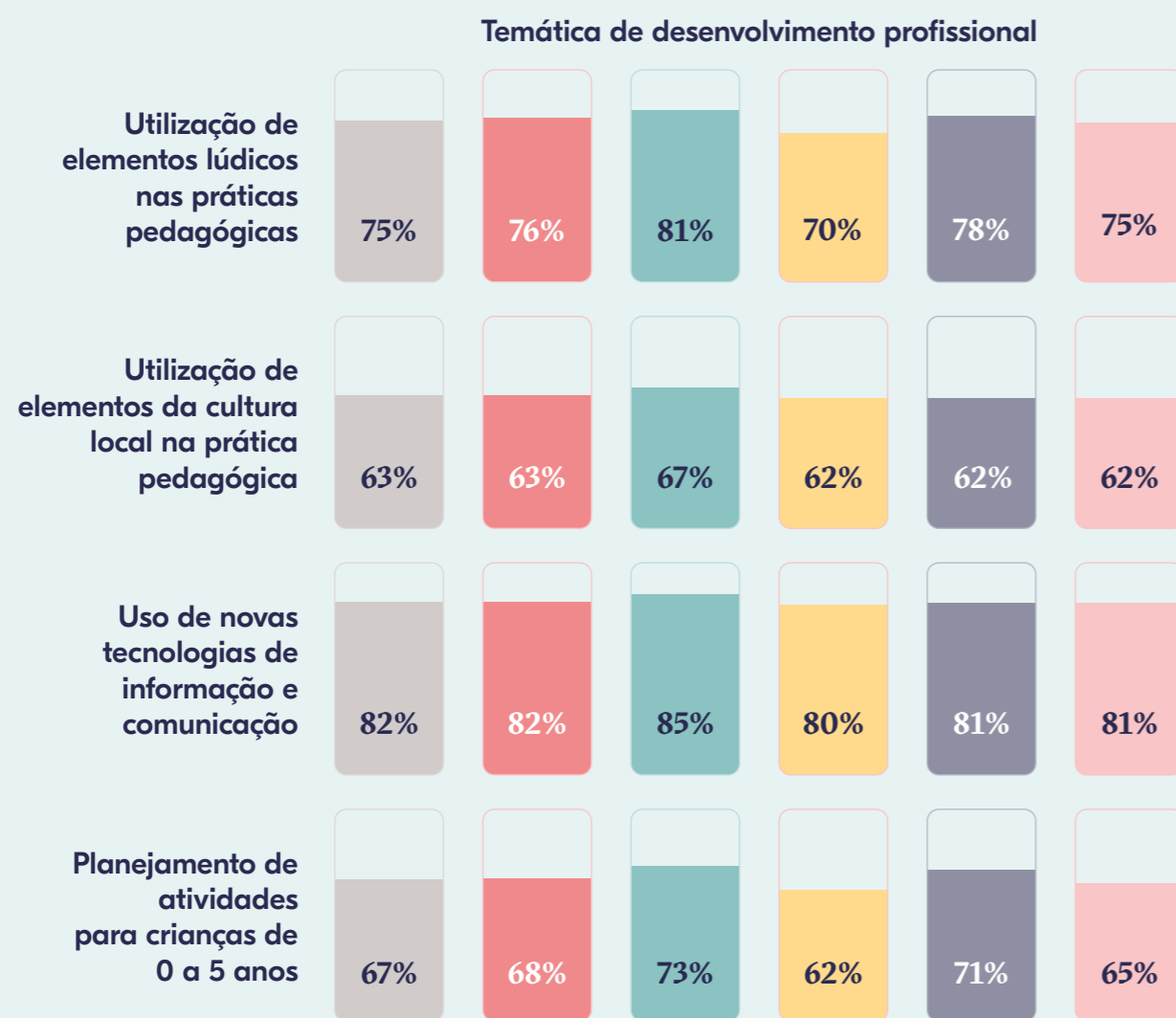
Tamanho de turma importa quando pensamos na qualidade das interações dentro da sala de referência e nas oportunidades de aprendizado e deve ser interpretada como uma característica da qualidade da infraestrutura das redes de ensino (Bartholo et al., 2022; Koslinski, Bartholo, 2020; Cadima et al., 2021; Cipriano et al., 2022). Nesse sentido, redes de ensino com uma melhor infraestrutura devem apresentar, idealmente, uma oferta de vagas na Educação Infantil com turmas pequenas e com baixa variação quando comparamos os diferentes centros de Educação Infantil. ▶

6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

No total, 78,4% dos secretários municipais que responderam ao questionário do Saeb indicaram que oferecem formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil. O questionário dos professores aprofunda a discussão e pergunta diretamente quais temas

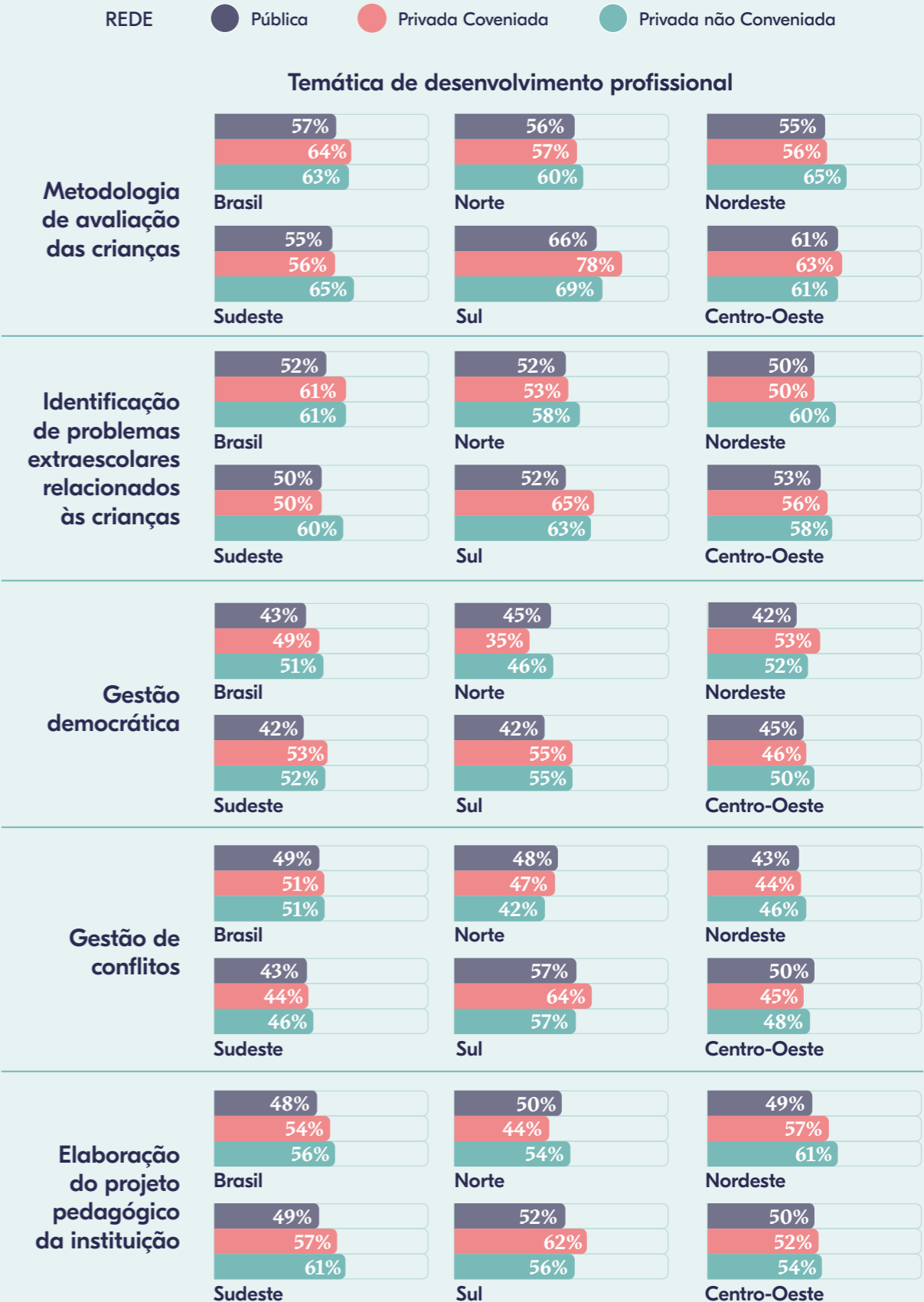
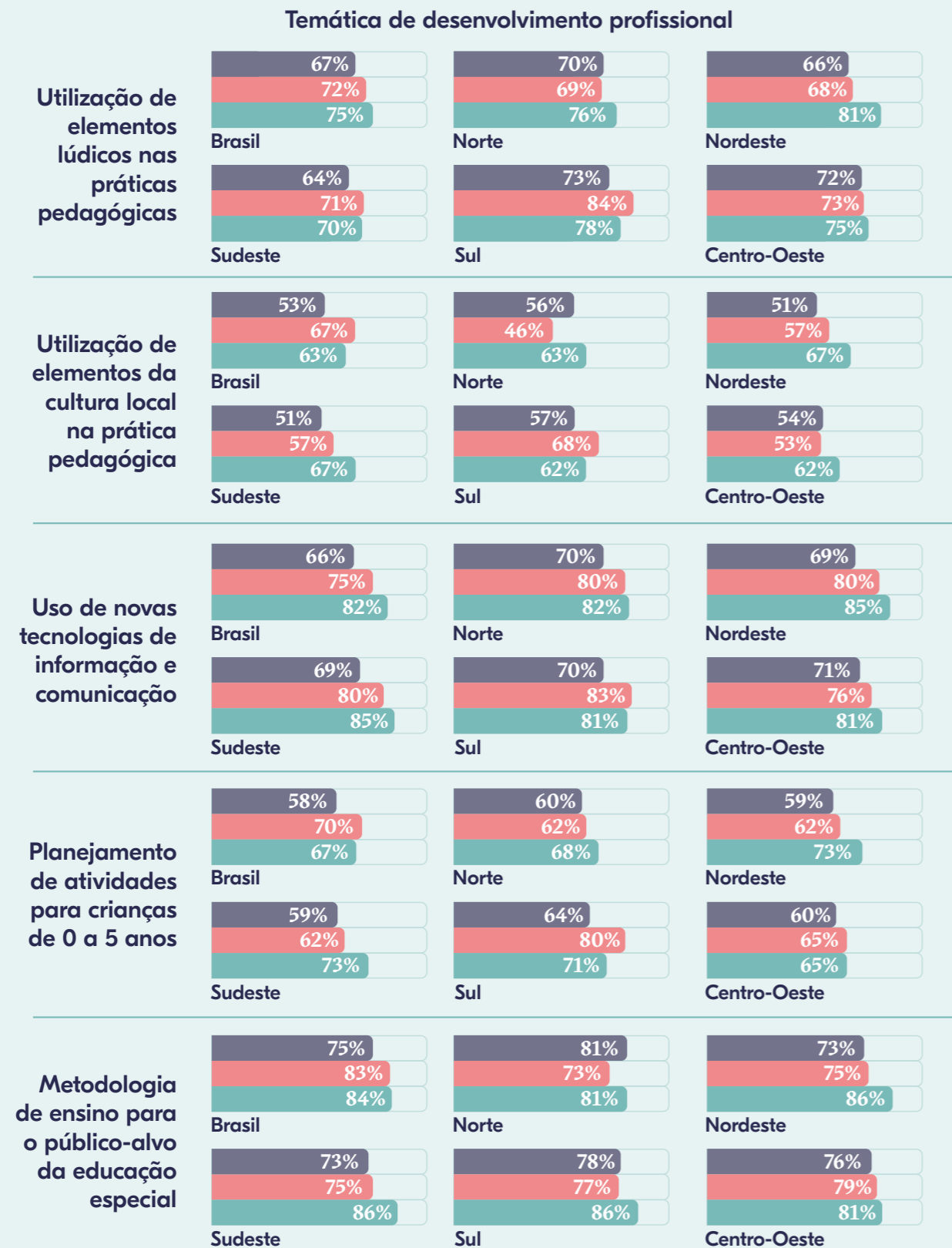
há maior demanda para a continuidade do desenvolvimento profissional. O gráfico 10 apresenta o percentual de professores que atuam na rede pública que indicaram “muita necessidade”, discriminando por região do país. ▶

Gráfico 10: **Proporção de professores da Educação Infantil da rede pública que indicaram “muita necessidade” de desenvolvimento profissional**



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 11: **Proporção de professores da Educação Infantil que indicaram “muita necessidade” de desenvolvimento profissional – análise por rede escolar**



Fonte: Elaboração própria do LaPOPE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Os dados são relevantes para orientar a elaboração de programas de formação continuada. Não é possível observar grande variação regional, no entanto, há temas com demanda maior por formação adicional. Destacamos o tema de metodologia de ensino para público-alvo da educação especial e uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Esses aspectos também podem orientar a reformulação de currículo dentro das faculdades de pedagogia, visando a suprir demandas apontadas pelos profissionais que estão atuando na rede pública. Outros dois temas

que também apresentaram alta demanda foram a utilização de elementos lúdicos na prática pedagógica e planejamento de atividades para crianças entre 0 e 5 anos. O gráfico 11 discrimina a mesma variável por dependência administrativa.

É possível observar que, em todos os temas, a proporção de professores que trabalham na rede pública foi maior, reforçando a compreensão da necessidade de formulação de política pública com foco nos professores e profissionais que atuam nas escolas da rede pública na Educação Infantil.

6.4 PROCESSOS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO DA SALA

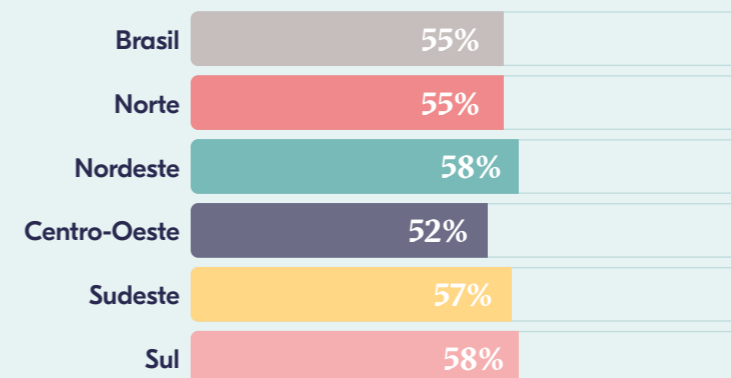
O questionário de professores também apresenta questões sobre o clima escolar e a colaboração dos docentes na Educação Infantil. É possível observar que um percentual menor dos professores declarou se sentir apoiado pelas secretarias municipais de educação, em comparação com apoio e suporte dos profissionais da própria escola. Esse é um ponto que chama atenção e merece estudos adicionais para compreender

os motivos dessa percepção dos docentes sobre a falta de apoio do nível central de gestão. Compreender qualitativamente a construção dessa percepção negativa pode ajudar na retenção dos profissionais (diminuindo a rotatividade docente na Educação Infantil), melhorar a satisfação no trabalho e a sensação de qualidade de vida dos profissionais da educação. Não observamos grandes diferenças regionais nos mesmos itens. ▶

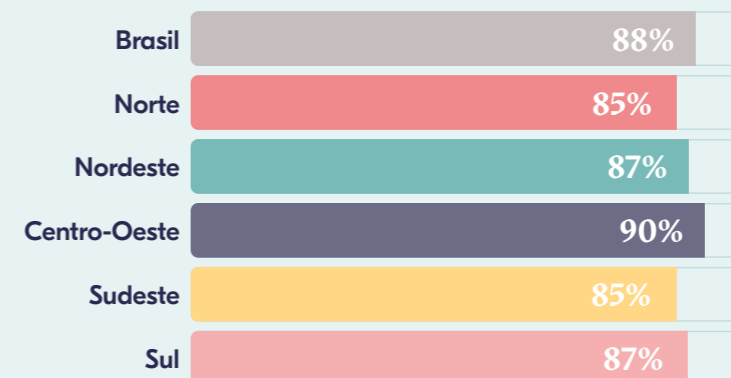
Gráfico 12: Colaboração entre colegas e da gestão para superar desafios da instituição e apoio da secretaria para superar dificuldades do cotidiano da escola

Apoio para superar dificuldade no cotidiano escolar - Muitas vezes ou sempre

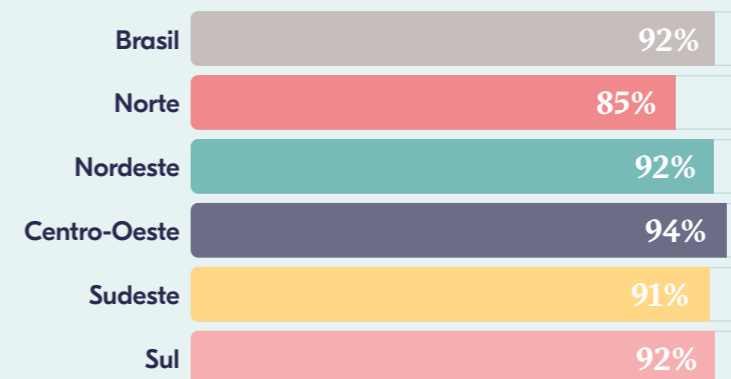
Apoio da secretaria de Educação para superar as dificuldades do cotidiano escolar



Colaboração entre colegas (feedback, trocas, projetos interdisciplinares)



Colaboração da gestão da instituição (equipe gestora, equipe pedagógica) para superar dificuldades de sala de aula

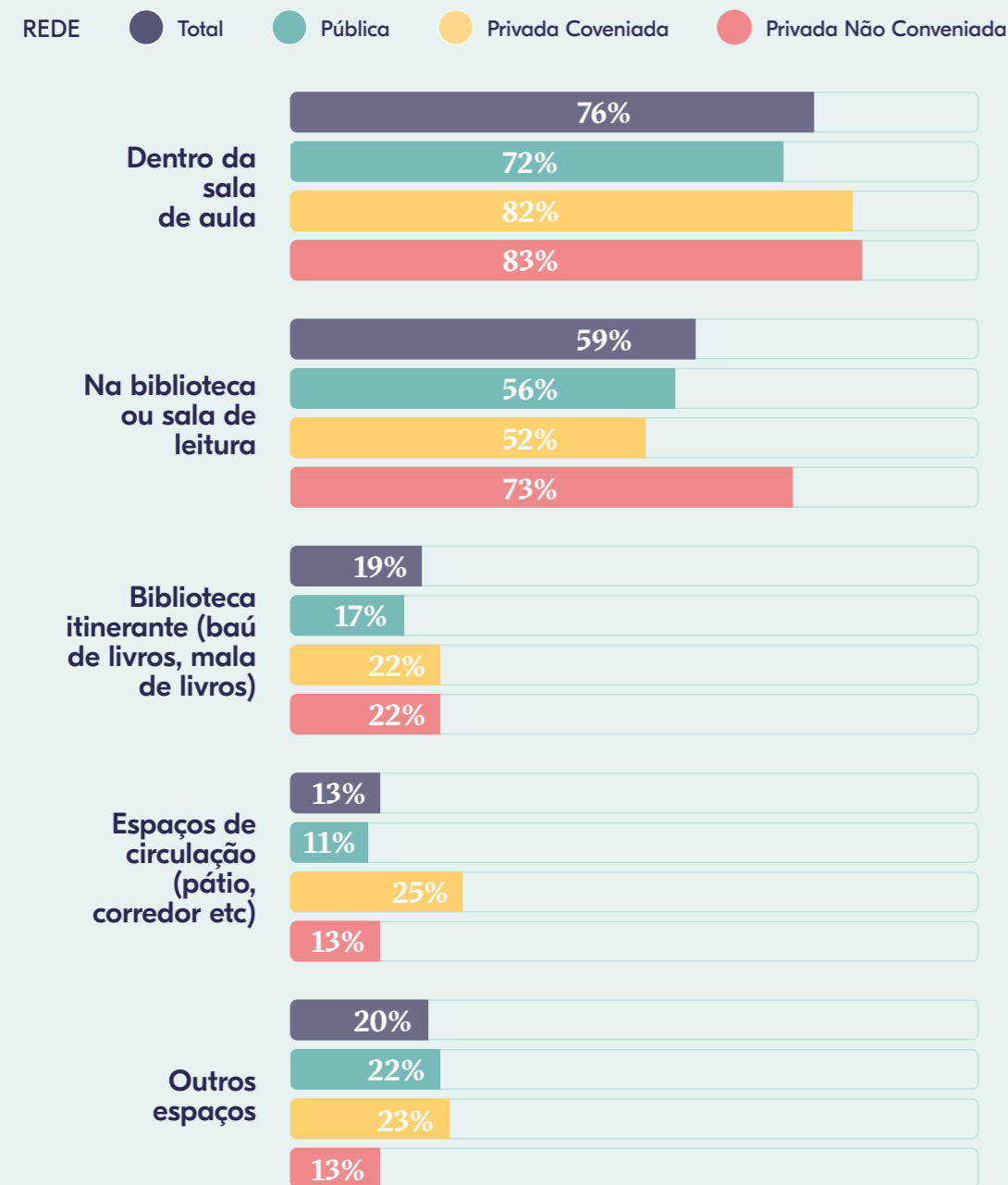


Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

O questionário de professores permite captar também as percepções desses profissionais sobre a disponibilidade e o uso de livros infantis na escola. Por exemplo, os itens perguntam em

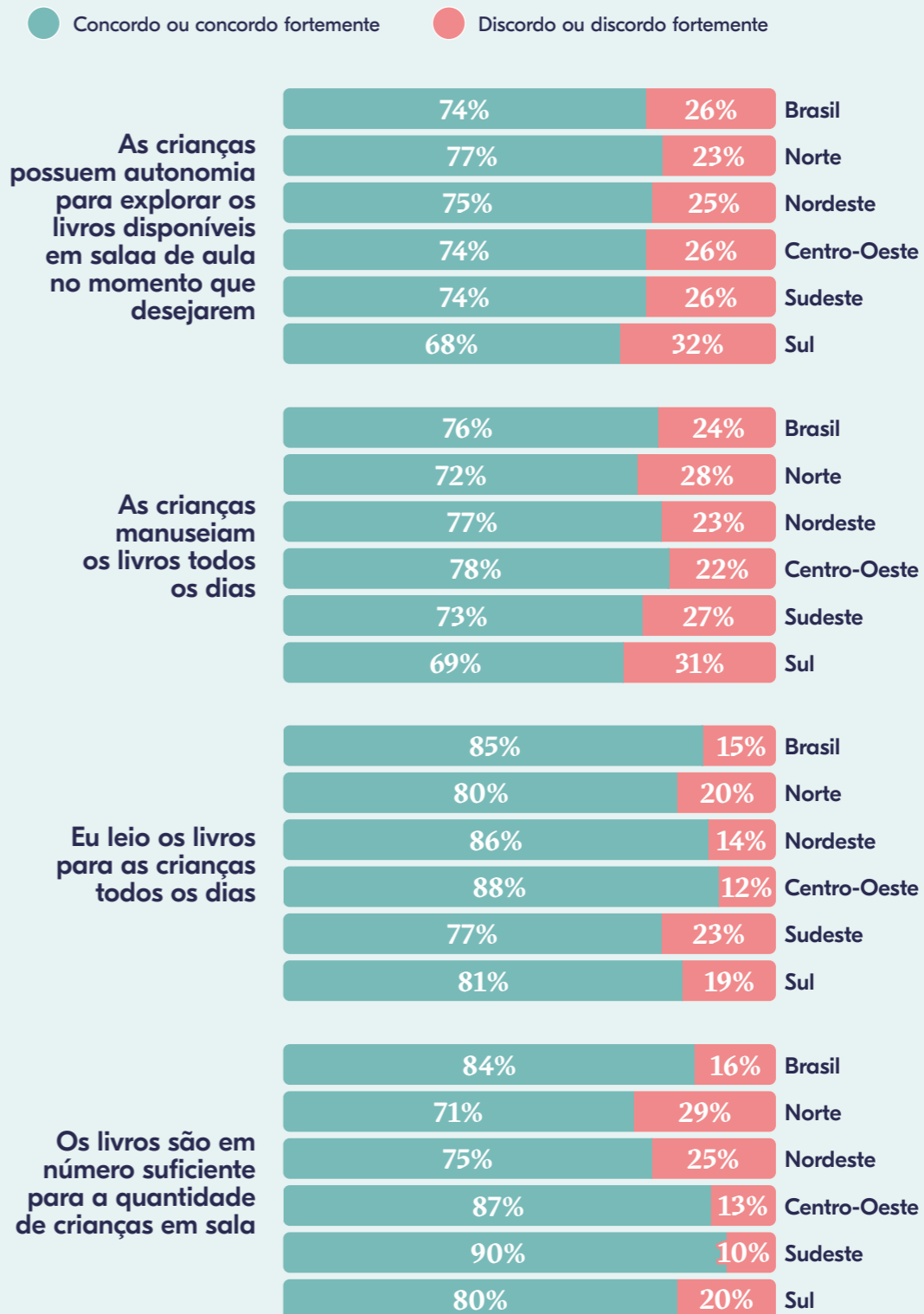
qual local da instituição estão os livros, se são suficientes para a quantidade de crianças em sala, práticas diárias de leitura do professor e autonomia de uso de livros pelas crianças. ▶

Gráfico 13: Em qual local das instituições estão os livros (item com respostas múltiplas)



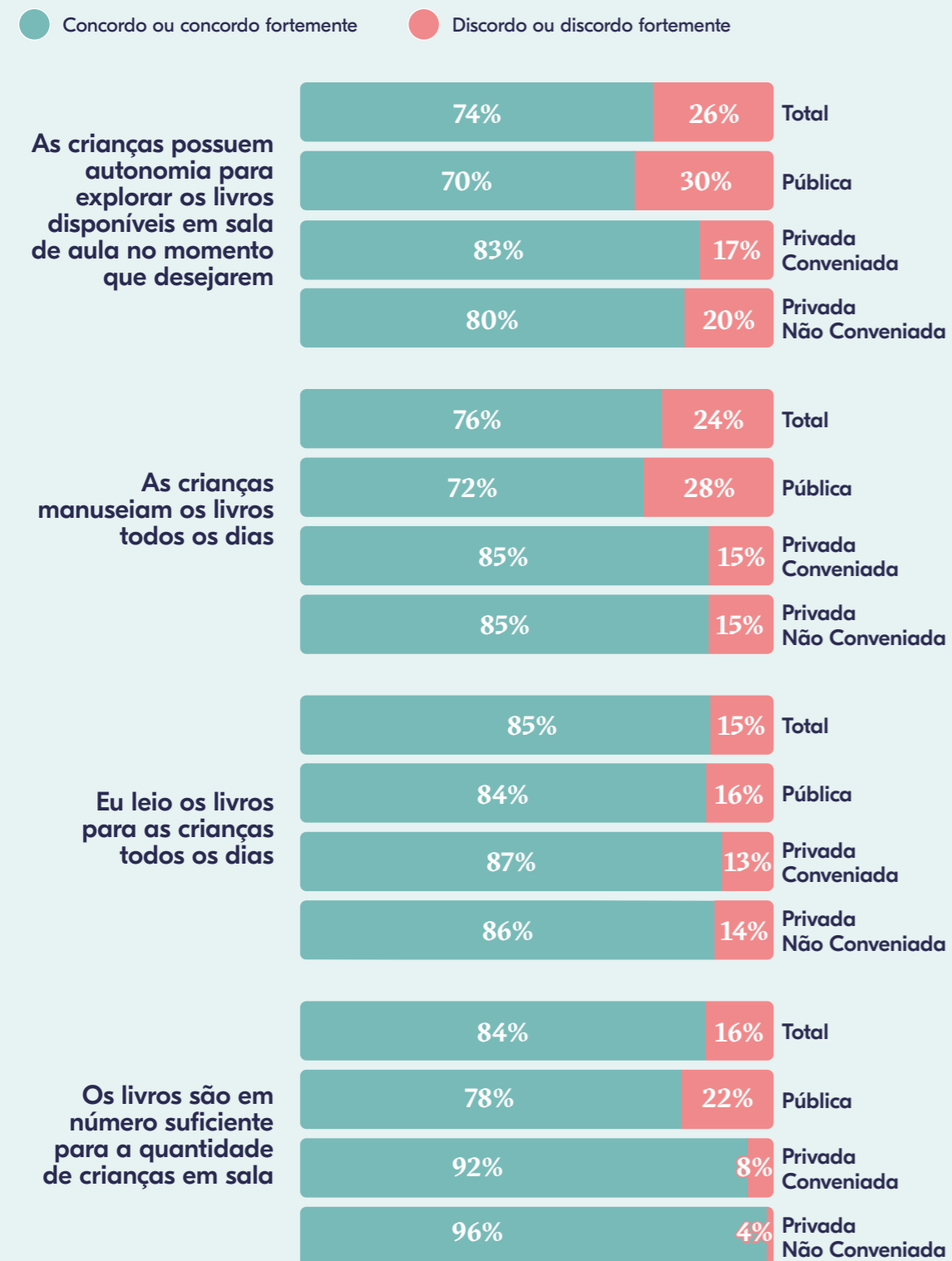
Fonte: Elaboração própria do LaPOPe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 14: Percepções dos professores sobre o uso dos livros discriminado pelas regiões do Brasil



Fonte: Elaboração própria do LaPOPe a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 15: Percepções dos professores sobre o uso dos livros discriminado pelas dependências administrativas

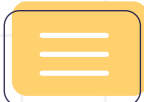


Fonte: Elaboração própria do LaPOPE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Observamos que a maior parte dos respondentes (76%) indicou que os livros infantis estavam localizados em sala. Um pouco mais da metade relatou que os livros estavam na biblioteca e menos frequentemente indicavam outros locais como biblioteca itinerante, espaços de circulação da instituição e outros espaços. Além disso, aproximadamente 84% dos professores relataram que os livros são em quantidade suficiente para todas as crianças em sala. O que chama atenção nos itens supracitados é a grande variação observada entre as diferentes dependências administrativas. Na rede pública, apenas 72% dos professores indicaram que os livros estão dentro das salas de referência. Esse número é consideravelmente maior na rede privada – 83%. Quando analisamos a diferença sobre a adequação da quantidade de livros para o total de crianças na turma, mais uma vez é possível observar diferenças relevantes. Enquanto 22% dos professores da rede pública indicaram que os livros não são em número suficiente, considerando a quantidade de crianças em sala, na rede privada esse número foi de apenas 4%. Interessante notar que apenas 8% dos professores que atuam na rede privada conveniada relataram que os livros não são em quantidade suficiente.

No que diz respeito ao uso dos livros, a percepção dos professores também apresenta variações relevantes para pensar a qualidade da oferta da Educação Infantil entre redes e diferentes territórios. Os dados do Saeb indicam que **74% dos professores concordam ou concordam fortemente que as crianças têm autonomia para explorar e usar os livros disponíveis em sala no momento que desejarem**. A região Centro-Oeste apresenta valores na média menores, com apenas 68%. Há diferenças também quando comparamos a dependência administrativa. Apenas 70% dos professores que atuam na rede pública relatam que as crianças têm autonomia para explorar e usar os livros infantis. As redes privadas conveniada e não conveniada apresentam valores maiores, respectivamente 83% e 80%.

Na mesma direção, 76% dos respondentes indicam que as crianças manuseiam livros infantis na escola todos os dias. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentam as menores proporções, com respectivamente 69% e 72% dos professores indicando que concordam ou concordam fortemente com a afirmação. É possível observar, novamente, um cenário de menos experimentação e oportunidades de aprendizado por parte das crianças na



rede pública. Segundo o relato dos professores, 72% das crianças da rede pública manuseiam livros diariamente. A rede privada conveniada e não conveniada apresentam valores maiores de 85%. Esse achado pode estar relacionado com um dado mencionado anteriormente, o qual revela que nas escolas públicas é menos frequente o cenário de uma quantidade adequada de livros infantis nas salas de aula. No entanto, essas variações entre as escolas de diferentes dependências administrativas devem ser interpretadas com cautela, levando em conta que a taxa de resposta ao questionário de professores nas redes públicas foi mais elevada que a das escolas privadas conveniadas e não conveniadas.

O instrumento também busca captar a prática da leitura diária de livros por parte dos professores para as crianças. Essa é uma atividade pedagógica relevante que deveria estar presente na rotina de todas as turmas de Educação Infantil; no entanto, **os dados reportados pelos próprios professores sugerem que 15% discordam ou discordam fortemente da afirmação “eu leio livro para as crianças todos os dias”**. Esse é um cenário preocupante, uma vez que a contação de história e a leitura de livros é uma prática pedagógica que deveria estar presente

na rotina diária de todas as turmas da Educação Infantil. As histórias ajudam as crianças a refletirem sobre as suas vidas e as dos seus colegas, além de fomentar a imaginação e a criatividade desde a primeira infância. A literatura contribui também para o desenvolvimento de capacidades como falar, pensar e conviver. Esse é também um momento rico para o diálogo do professor com a criança para entender os seus interesses e medos, bem como fortalecer os vínculos que são importantes para maximizar o desenvolvimento infantil. Os dados do questionário sugerem diferenças maiores entre regiões do país, com a região Sul apresentando menores índices.

Os itens relacionados ao uso dos livros estão entre os raros itens que discutem processos pedagógicos em sala, ou seja, o uso do material pedagógico dos livros. Ainda assim, já trazem importantes dados que podem informar políticas de formação de professores da Educação Infantil para melhoria de suas práticas pedagógicas. Importante reforçar que esse é um dado autorreportado pelos professores, o que idealmente deveríamos poder triangular com dados coletados a partir de outros instrumentos – por exemplo, observação de sala ou relato dos diretores ou coordenadores pedagógicos. ■

7. A pandemia e as medidas para redução do abandono escolar e seus resultados

O primeiro ano da coleta de dados do Saeb da Educação Infantil foi marcado pela crise sanitária da pandemia de Covid-19. Ao longo do ano de 2020 e parte de 2021, as redes de ensino interromperam as atividades presenciais nas escolas e implementaram atividades remotas com crianças e adolescentes. Os questionários de secretário de educação, diretor e professor apresentam alguns itens sobre a implementação de programas e ações de busca ativa para a redução do abandono e evasão escolar, bem como sobre a experiência dos professores da Educação Infantil durante as atividades remotas.

Um tema de grande importância durante a pandemia ante o fechamento das escolas para atividades presenciais foi o risco de perda de vínculo e consequente evasão escolar (Koslinski; Bartholo, 2022). O cálculo da Taxa Líquida de Matrícula (TLM) para as diferentes etapas da educação básica, sugere que a Educação Infantil foi a etapa mais afetada e que apresenta uma clara reversão de tendência de aumento da cobertura para crianças entre 0 e 3 anos (creche) e 4 e 5 anos (pré-escola) (NCPI, 2023). A TLM é calculada utilizando dados do Censo Escolar, um levantamento junto às escolas ▶

realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), combinado com a projeção populacional, ou seja, a estimativa de crescimento da população, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados coletados com

os professores corroboram os dados calculados a partir do Censo Escolar, em especial, quando analisamos a série histórica até o ano de 2021. No total, **29,5% dos professores indicaram que a evasão escolar nas suas turmas foi maior em 2021 do que em anos anteriores.**

Tabela 15: Taxa Líquida de Matrícula para todas as etapas da educação básica entre 2015 e 2022

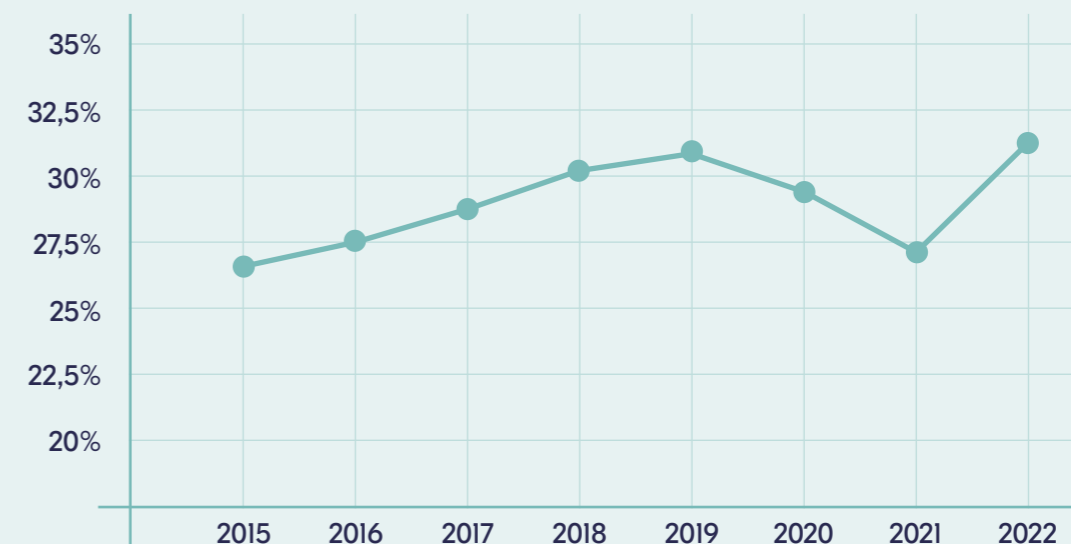
Faixa etária	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
0 a 3 anos	26,5%	27,6%	28,9%	30,2%	30,9%	29,4%	27,1%	31,2%
4 a 5 anos	82,6%	85,0%	86,0%	86,4%	86,9%	86,8%	82,2%	85,0%
6 a 10 anos	95%	95,7%	95,8%	95,8%	96,3%	95,7%	95,1%	96,1%
11 a 14 anos	96,1%	96,2%	95,7%	96,2%	96,0%	96,5%	95,8%	96,5%
15 a 17 anos	83,8%	85,4%	85,8%	86,1%	86,0%	87,3%	87,9%	91,2%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Os dados mais recentes do Censo Escolar 2022 sugerem uma recuperação, mesmo que parcial, da TLM na Educação Infantil e demais etapas da educação básica, o que pode ser uma evidência preliminar do impacto dos programas de busca ativa implementados em várias redes do

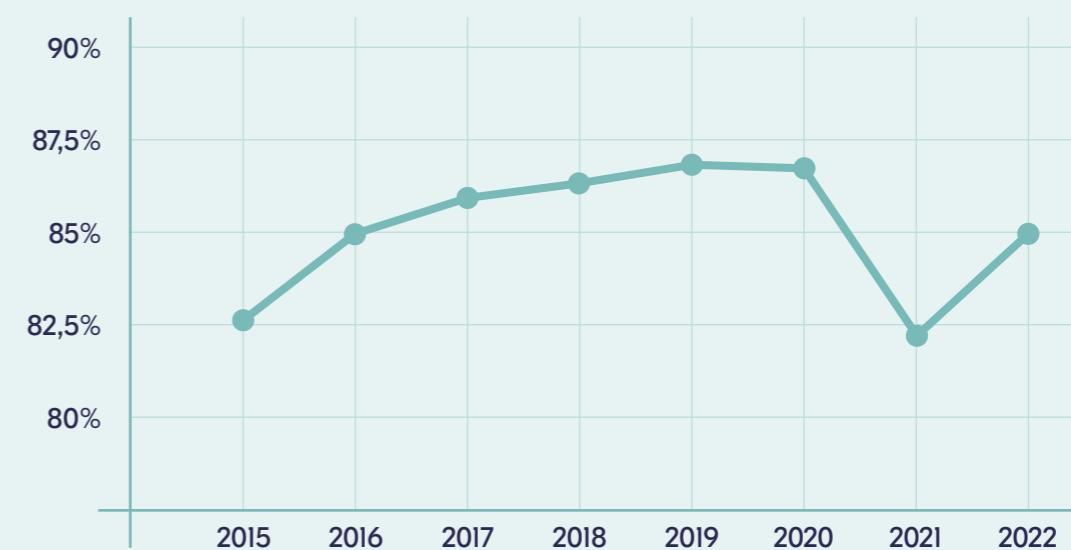
país. É fundamental destacar também que a pré-escola, etapa obrigatória do processo de escolarização, foi a etapa mais afetada, dentre todas as da educação básica, segundo os cálculos da TLM. Os níveis de cobertura obtidos em 2022 são equivalentes aos dados calculados para o ano de 2016. ▶

Gráfico 16: Taxa Líquida de Matrícula para a creche entre 2015 e 2022



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

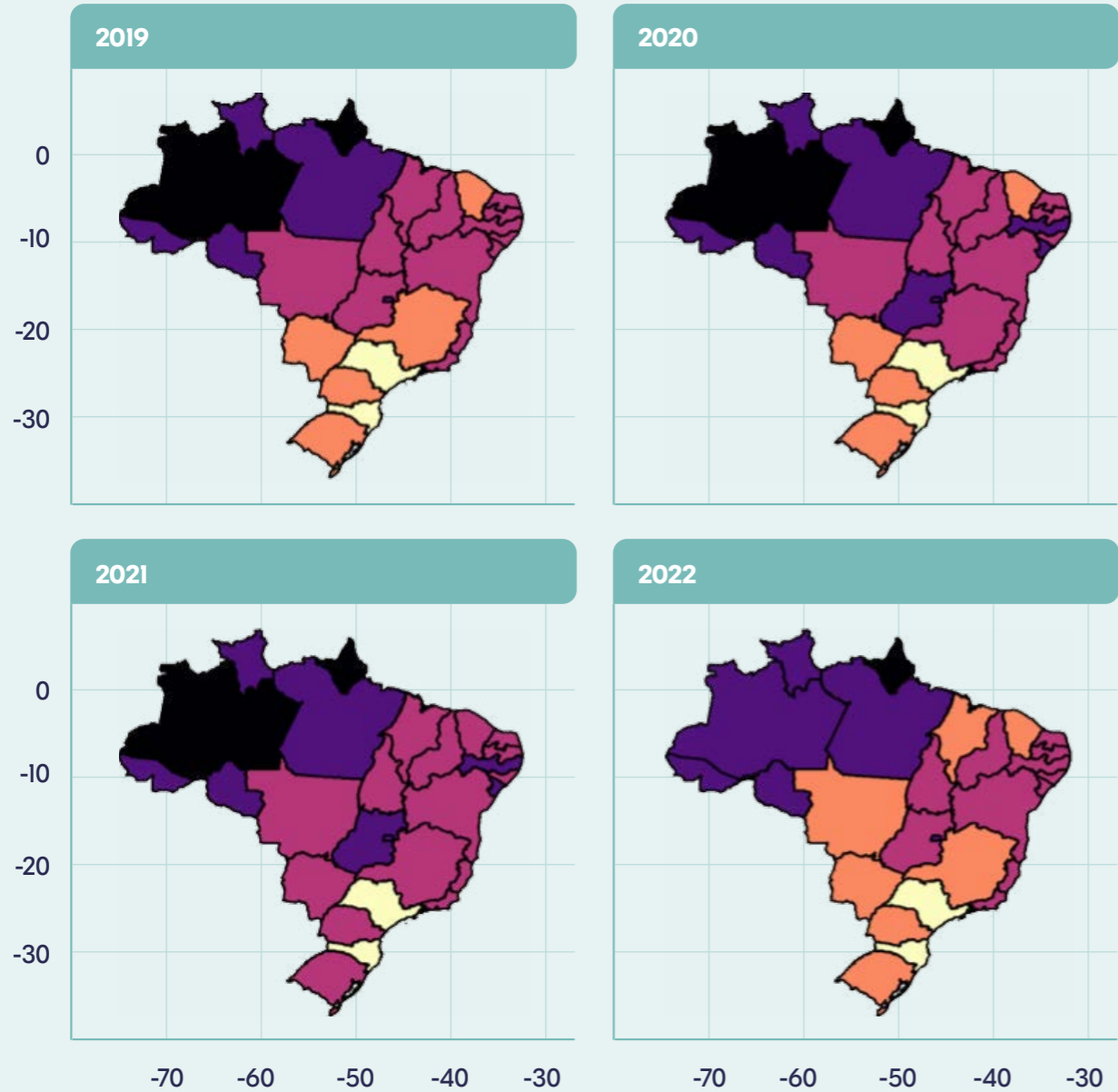
Gráfico 17: Taxa Líquida de Matrícula para a pré-escola entre 2015 e 2022



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 18: Taxa Líquida de Matrícula para a creche em todos os estados do Brasil entre 2019 e 2022

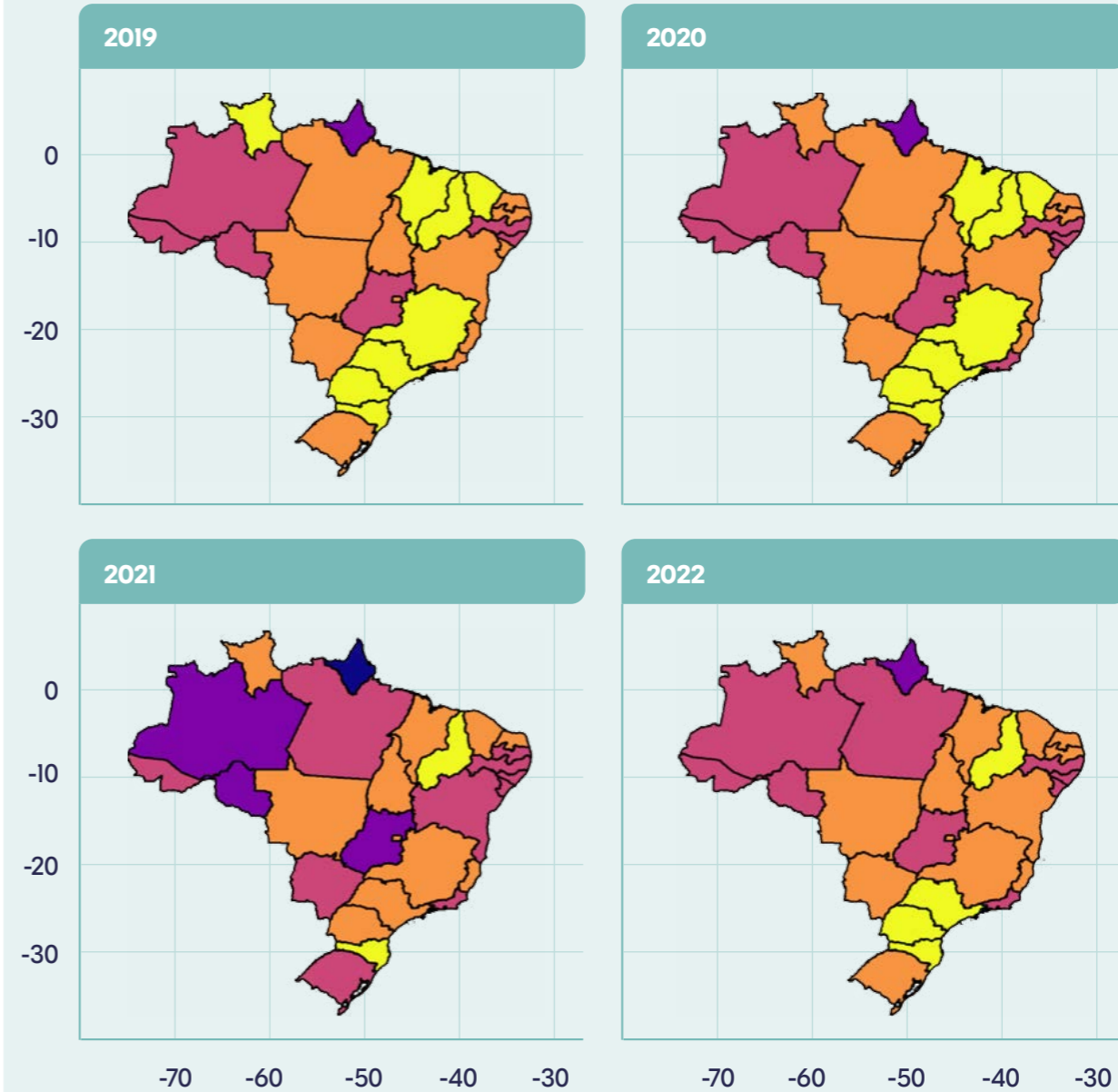
40% 30% 20% 10% 0%



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 19: Taxa Líquida de Matrícula para a pré-escola em todos os estados do Brasil entre 2019 e 2022

40% 30% 20% 10% 0%



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

A queda e a conseqüente recuperação das taxas de cobertura na Educação Infantil foram muito desiguais quando analisamos os diferentes estados. Esse é um dado relevante para gestores estaduais e municipais, uma vez que permite analisar a evolução da TLM e comparar os dados com outros estados com características semelhantes.

É interessante destacar que **93% dos secretários de educação indicaram que implementaram programas de busca ativa na pré-escola**, e um número um pouco maior (94,52%) indicou ter implementado o mesmo programa no Ensino Fundamental. No entanto, a implementação desses programas varia consideravelmente de acordo com as regiões e os estados brasileiros.

Tabela 16: Municípios que implementaram programas de busca ativa durante o período da pandemia

Brasil N = 4332	Centro- -Oeste N = 367	Nordeste N = 1396	Norte N = 362	Sudeste N = 1253	Sul N = 954
93% (4030)	85,8% (315)	95,4% (1332)	94,5% (342)	91,2% (1143)	94,1% (898)

Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

O questionário de diretores contém alguns itens que buscam mapear as medidas tomadas pela escola para reduzir o abandono escolar e seus resultados. Vale ressaltar que aproximadamente 28% das escolas relataram problemas relacionados à assiduidade das crianças (ver gráfico 7). A resposta obtida por meio do questionário do professor sobre evasão escolar na Educação Infantil em parte corrobora o dado descrito a partir da percepção dos diretores. No total,

28% dos docentes concordam com o argumento que a evasão aumentou ao longo de 2021. Isso é preocupante, uma vez que se trata do segundo ano da pandemia.

A tabela 17 apresenta o resultado para as seguintes ações realizadas pelas escolas para reduzir o abandono escolar: contato com as famílias, ir à residência dos estudantes e informar ao conselho tutelar.

Tabela 17: Estratégias para reduzir o abandono escolar na pré-escola por região

Pergunta	Resposta	Brasil	Centro- -Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Entrar em contato com os familiares do(a) estudante	Efetiva ou muito efetiva	85,8%	86,4%	87,3%	91%	85,1%	82,7%
	Nada ou pouco efetiva	5,8%	6,1%	4,8%	4,6%	5,9%	7,3%
	Não foi realizada esta ação	8,4%	7,6%	7,9%	4,4%	9%	10,1%
Informar ao Conselho Tutelar	Efetiva ou muito efetiva	37,5%	41,1%	32%	35,5%	35,3%	50,6%
	Nada ou pouco efetiva	17,4%	18,3%	18,8%	24,2%	16%	14,8%
	Não foi realizada esta ação	45,1%	40,6%	49,2%	40,3%	48,6%	34,6%
Ir à residência do(a) estudante	Efetiva ou muito efetiva	47,7%	38,7%	61,9%	67,4%	38,5%	41,4%
	Nada ou pouco efetiva	15,2%	20,2%	13,3%	14,5%	15,8%	14,9%
	Não foi realizada esta ação	37,2%	41,1%	24,7%	18,1%	45,7%	43,8%

Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

A estratégia mais utilizada pelas escolas, segundo relato dos diretores, foi o contato com os familiares do(a) estudante, reportada por 91% desses profissionais, e para 86% deles, esta medida foi efetiva ou muito efetiva. Ir à residência do estudante foi uma ação um pouco menos frequente, realizada por 63% das escolas e para

um pouco mais da metade dos diretores, foi uma ação efetiva ou muito efetiva. Por fim, a estratégia menos utilizada foi informar ao Conselho Tutelar: quase 43% das escolas disseram não realizar essa ação para reduzir o abandono escolar, e somente 37% dos diretores disseram que foi uma ação efetiva ou muito efetiva. ▶

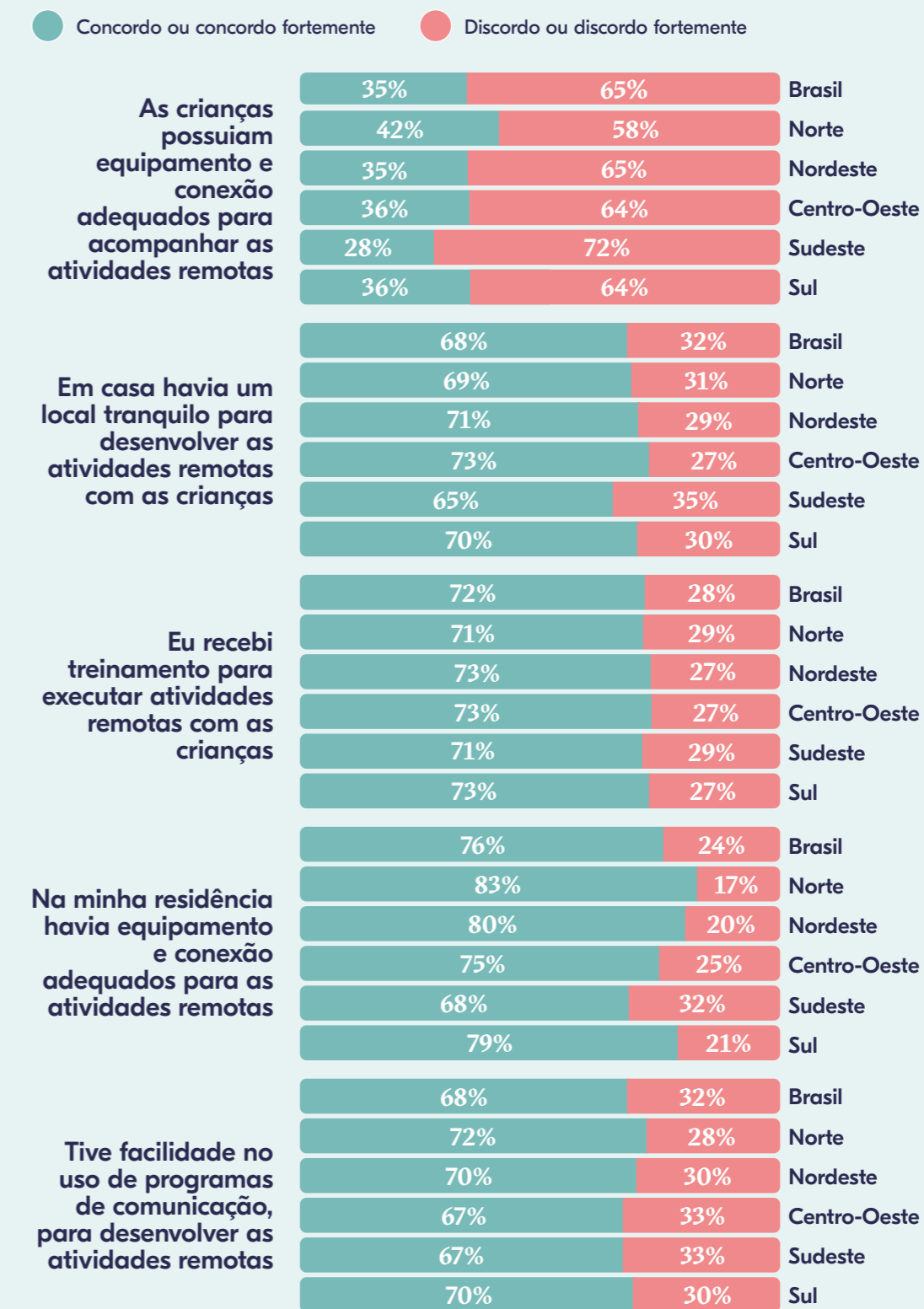
Observamos uma variação do uso das estratégias nas diferentes regiões do país: a ida à residência dos alunos foi a mais frequente entre as escolas localizadas nas regiões Norte (91%) e Nordeste (87%), e menos frequente na região Sul – aproximadamente 83%. De outro lado, o contato com o conselho tutelar foi mais frequente na região Sul (55%) se comparado com as demais regiões do país.

O questionário do diretor também permite captar os efeitos da pandemia na interrupção das atividades das escolas ao longo de 2021. Considerando as respostas válidas, 30,4% dos diretores relataram que a escola fechou durante o ano letivo de 2021, em média, durante 47 dias letivos. O motivo mais frequente para o fechamento das escolas/interrupção de atividades em 2021 estava relacionado a problemas de saúde pública (muito provavelmente ligados à pandemia), relatado por um pouco mais que o um quarto dos respondentes. Os demais moti-

vos (problemas na infraestrutura da escola, violência, motivos climáticos, entre outros) foram bem menos frequentes, indicados por 7% ou menos dos respondentes.

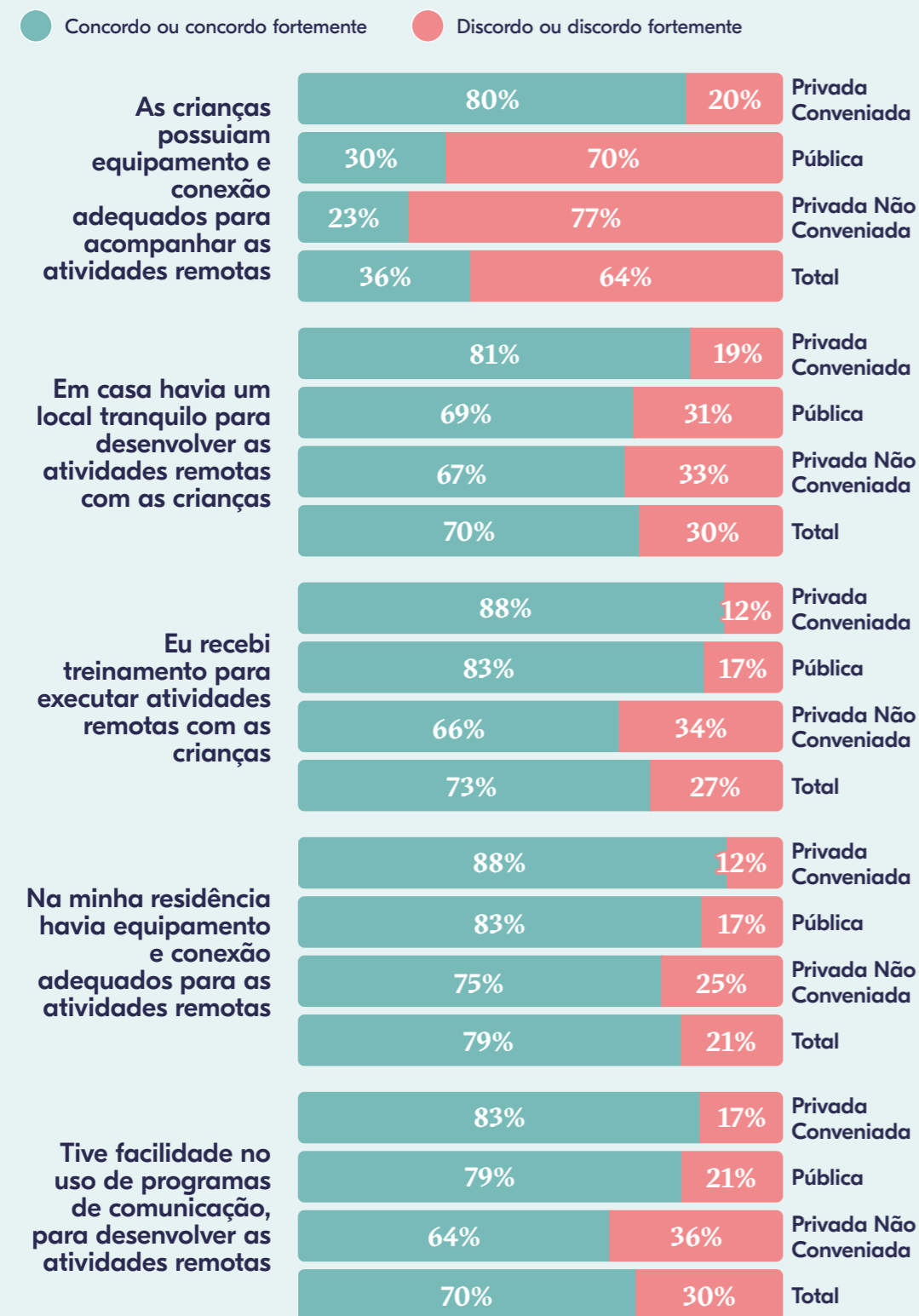
Por fim, já contamos com diversos estudos realizados ao longo dos anos de 2020 e 2021 que buscavam analisar os desafios vividos por professores e demais profissionais da escola na implementação do ensino remoto; no entanto, o questionário do Saeb 2021 é a primeira oportunidade para analisar dados com uma amostra representativa nacional para a educação infantil. Importante reforçar os limites dos dados coletados, em especial as altas taxas de não resposta para o questionário de professor. Os itens presentes no questionário buscam captar a percepção dos professores sobre aspectos relacionados à infraestrutura e aos materiais necessários para a realização das atividades remotas, bem como treinamento e apoio recebido pelos professores durante esse momento de crise na educação. ▶

Gráfico 20: Principais gargalos para implementar atividades remotas por região



Fonte: Elaboração própria do LaPOPE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 21: Principais gargalos para implementar atividades remotas por dependência administrativa



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Esse relato dos professores sugere que a maioria concorda que recebeu treinamento e tinha as condições necessárias para desenvolver o trabalho relacionado às atividades remotas com as crianças. Dados de outros estudos que analisaram os desafios para implementação do ensino remoto no Brasil apresentam resultados menos favoráveis nas dimensões supracitadas (Koslinski; Bartholo, 2021; Fundação Carlos Chagas et al., 2021; Barbieria; Cantanelli; Schmalz, 2021). Importante, mais uma vez, reforçar que os dados do questionário de professor devem ser interpretados com cautela diante do risco de viés de seleção dos respondentes. Não obstante, aproximadamente um terço dos professores indicaram que não tinham um local adequado em casa para desenvolver as atividades remotas e não receberam treinamento adequado das redes de ensino.

Na visão dos professores, o principal gargalo para a implementação das atividades de ensino remoto foi o fato de que a maior parte das crianças e suas famílias não tinham equipamentos e conexão adequados para acompanhar as atividades remotas. Os respondentes indicaram que 64% das famílias não tinham a infraestrutura necessária, mas quando isso era uma realidade, a maioria dos responsáveis (57%), segundo relato dos professores, atuaram como mediadores, buscando incrementar as oportunidades de aprendizado dos seus filhos.

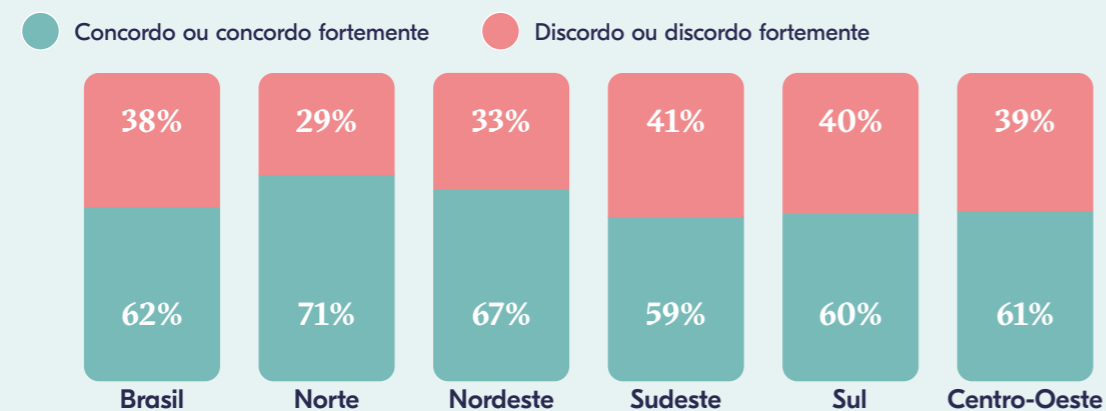
Quando analisamos os mesmos dados, discriminando por dependência administrativa, fica claro que os professores da rede pública de ensino relatam sistematicamente que a experiência com o ensino remoto foi mais precária, ou seja, uma menor proporção de crianças possuía equipamentos e conexão adequados e menos profes-

sores indicaram ter recebido treinamento adequado e possuir as condições de infraestrutura e os equipamentos adequados para desenvolver as atividades remotas.

Esses dados corroboram achados de estudos que estimaram o impacto da pandemia no desenvolvimento infantil e mostraram uma ampliação das desigualdades de aprendizagem durante os anos de 2020 e 2021 (Bartholo et al. 2021; FMCSV, 2022). Por exemplo, o estudo realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal na rede conveniada e privada da cidade do Rio de Janeiro e na rede pública de Sobral, estimou que as crianças em situação de maior vulnerabilidade social aprenderam na média a metade comparado com seus pares. Os efeitos sobre o desenvolvimento foram amplos e afetaram o desenvolvimento físico e motor, cognitivo e socioemocional das crianças matriculadas na pré-escola (FMCSV, 2021; 2022; Bartholo et al., 2022; Koslinski; Bartholo, 2021; Koslinski et al., 2023; NCPI, 2023).

É interessante notar que a percepção dos professores que responderam ao questionário do Saeb da Educação Infantil corrobora os achados supracitados, que sugerem que durante a pandemia o ritmo de aprendizado das crianças foi lento e as desigualdades de aprendizagem se ampliaram. No total, **38% dos professores indicaram que as crianças não alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos durante as atividades remotas.** Esse valor apresenta uma variação importante entre regiões do país, e é possível observar que nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste um número ainda maior de professores indica que os objetivos pedagógicos não foram alcançados – aproximadamente 40%. ▶

Gráfico 22: As crianças alcançaram os objetivos de aprendizagem durante o ensino remoto por região

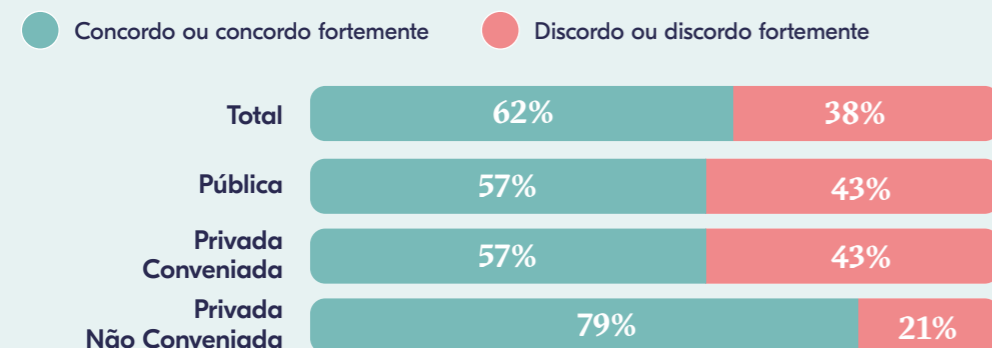


Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

A diferença entre as dependências administrativas reforça achados anteriores sobre a ampliação das desigualdades de aprendizagem. Quando comparamos as respostas dos professores que atuam na rede privada não conveniada com a rede pública ou a rede conveniada, é possível observar uma grande diferença nas respos-

tas. Na rede pública, aproximadamente 43% dos professores indicaram que as crianças não atingiram os objetivos de aprendizagem propostos, enquanto na rede privada o número é bem menor – 21%. Os dados reforçam os desafios do ensino remoto, em especial para o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas.

Gráfico 23: As crianças alcançaram os objetivos de aprendizagem durante o ensino remoto por dependência administrativa

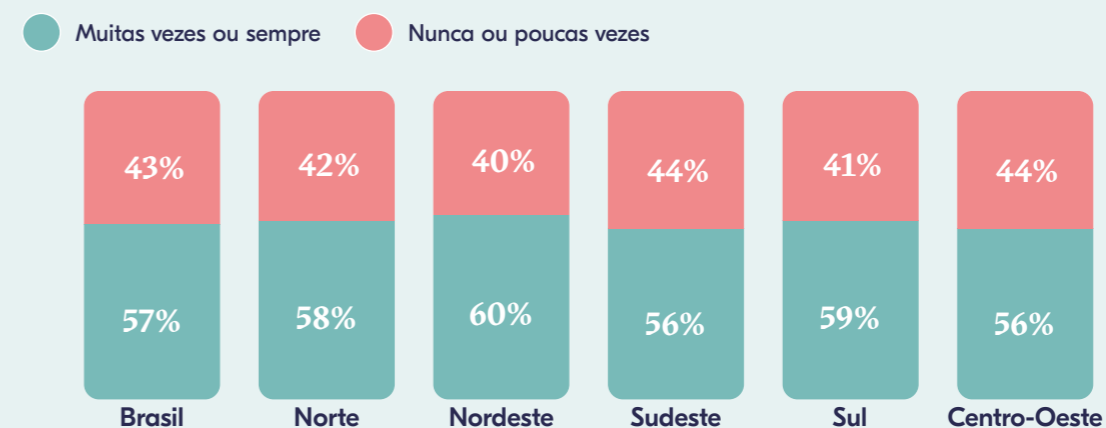


Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Por fim, o questionário apresenta a percepção dos professores sobre a colaboração da família para superar problemas relacionados às crianças. Os dados mostram que quase a metade dos professores entende que as famílias não atuam para ajudar a escola com problemas relacionados

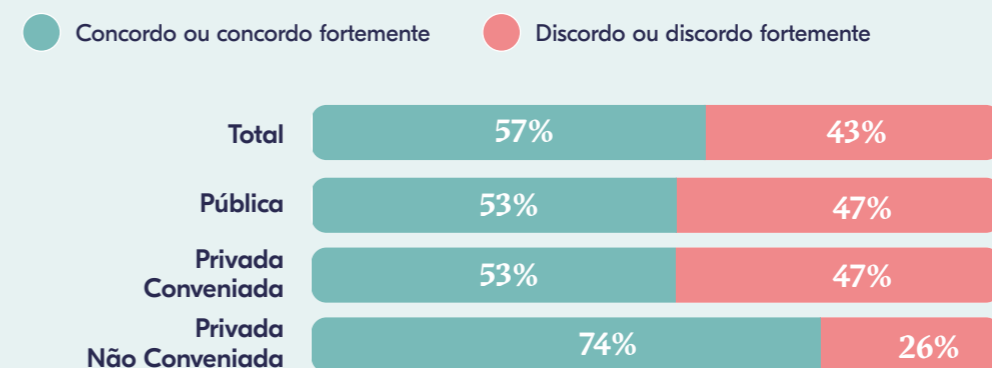
às crianças. A pergunta não é específica apenas para questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Mais uma vez podemos observar, segundo a percepção dos professores, uma diferença importante quando comparamos as redes pública e privada. ■

Gráfico 24: Colaboração da família para superar problemas relacionados às crianças por região



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

Gráfico 25: Colaboração da família para superar problemas relacionados às crianças por dependência administrativa



Fonte: Elaboração própria do LaPOpE a partir dos dados do Saeb – Educação Infantil (2021).

8. Principais conclusões

A inclusão da avaliação da Educação Infantil no Saeb foi um importante passo para a elaboração de diagnósticos e monitoramento da qualidade da oferta e das desigualdades de oportunidades educacionais na primeira infância no Brasil. Antes da realização da coleta do Saeb da Educação Infantil, diagnósticos com amostras menores foram realizadas, sem a possibilidade de

generalização para o território nacional ou mesmo a comparação entre regiões e estados do país.

A partir das informações coletadas nos três questionários, contamos com dados mais detalhados para monitorar: a) condições de infraestrutura física; b) quadro de pessoal; c) condições de gestão; d) recursos pedagógicos; e) situação de acessibilidade.

Quadro 1: Monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE: antes e depois do Saeb da Educação Infantil

✓ Estratégia monitorada de forma satisfatória. ⚡ Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena. ✗ Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.

Estratégias	Antes do SAEB-EI	Com o SAEB-EI
1.1) Metas de expansão (colaboração e padrão de qualidade)	✗	⚡
1.2) Combate às desigualdades	⚡	⚡
1.3 1.4 1.16) Consulta/levantamento/publicação de demanda por vaga	⚡	⚡
1.5) Rede física (expansão e melhoria da rede física)	✗	⚡

Quadro 1 (continuação): Monitoramento das estratégias da Meta 1 do PNE: antes e depois do Saeb da Educação Infantil

✓ Estratégia monitorada de forma satisfatória. ⚡ Ampliação do monitoramento da estratégia, mas não de forma plena. ✗ Ausência de indicadores para monitorar a estratégia.

Estratégias	Antes do SAEB-EI	Com o SAEB-EI
1.6) Avaliação	✗	✓
1.7) Oferta de atendimento em creche por dependência administrativa	✓	✓
1.2) Formação de professores	⚡	⚡
1.9) Pesquisa	✗	✗
1.10) Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo	⚡	⚡
1.11) Atendimento educacional especializado	✗	⚡
1.12) Apoio às famílias (programas intersetoriais de apoio a família)	✗	⚡
1.13) Padrões nacionais de qualidade	✗	⚡
1.14 1.15) Monitoramento da permanência/busca ativa	✗	✓
1.16) Tempo integral	✓	✓

Um exemplo concreto sobre a importância da inclusão da avaliação da Educação Infantil é a possibilidade de elaborar indicadores que auxiliem o monitoramento das 16 estratégias presentes na Meta 1 do Plano Nacional de Educação, bem como subsidiar a elaboração de políticas públicas que garantam que as estratégias sejam alcançadas.

Por exemplo, os instrumentos do Saeb-EI permitem avançar no monitoramento das estratégias 1.1, 1.5, 1.13 ao trazer diversos itens que podem ser utilizados para criar indicadores capazes de medir a qualidade da oferta da educação infantil nas dimensões de infraestrutura, material pedagógico, quadro de pessoal e gestão democrática. Também permitem, potencialmente,

criar indicadores para monitorar a meta 1.11, referente ao atendimento educacional especializado. No entanto, para que esses indicadores sejam elaborados, faz-se necessária uma definição de parâmetros claros e objetivos de qualidade da oferta da educação infantil e que permitam identificar uma oferta adequada.³

Os questionários do Saeb também permitem monitorar a presença de ações e programas da secretaria de busca ativa escolar para a pré-escola (estratégia 1.15) e de levantamento de demanda manifesta por Educação Infantil (estratégia 1.16), a partir de itens presentes no questionário dos secretários de educação⁴.

Além de ampliar as possibilidades de criar indicadores para o monitoramento de estratégias das metas do PNE, o Saeb-EI também permite mapear desigualdades na qualidade da oferta da EI. Por exemplo, as análises apresentadas na presente publicação evidenciaram grandes disparidades na infraestrutura e nos materiais pe-

dagógicos das escolas localizadas nas diferentes regiões do país e de diferentes dependências administrativas. No entanto, as comparações entre as diferentes dependências administrativas precisam ser tomadas com cautela, considerando a baixa taxa de resposta aos questionários das escolas privadas não conveniadas.

Nas edições futuras do Saeb, entendemos que seria importante o Inep incluir análises sobre os dados da Educação Infantil na rotina de devolutivas. Seria muito importante incluir também referências sobre a Educação Infantil, principais achados e desafios para essa etapa. Outro ponto que merece reflexão é sobre o desenho amostral que não permite a análise e devolutiva pedagógica⁵ dos dados por município. Entendemos que seria importante um debate aberto e transparente sobre os prós e contras da possibilidade de divulgação dos dados, tendo o município como menor nível de agregação. Isso pode ser importante para qualificar o debate nas secretarias municipais

3. Estratégia 1.1 Metas de expansão: "definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais"; estratégia 1.5 rede física: "Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programas nacional de construção e reestruturação das escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil"; estratégia 1.11 Atendimento educacional especializado: "Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa A

4. Estratégia 1.15 Busca Ativa: "Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos"; estratégia 1.16 levantamento da demanda: "O Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escola como forma de planejar e verificar o atendimento."

5. Devolutivas pedagógicas são estratégias de disseminação dos resultados de pesquisas para gestores públicos, diretores e professores. Isso pode ser feito de diferentes formas: a) relatórios sobre as redes, escolas ou turmas; b) formação continuada utilizando dados de pesquisa em minicursos ou palestras; c) plataformas interativas online. Há uma área crescente de pesquisa que investiga as formas mais eficazes de devolutivas para as redes de ensino, que maximizam a chance de uso e apropriação dos dados.

(responsáveis diretos pela oferta da Educação Infantil) e melhorar a qualidade da oferta.

Outro ponto que merece atenção é a baixa taxa de resposta, em especial no questionário dos professores. Uma vez que na Educação Infantil não há coleta de dados com as crianças ou responsáveis, a ausência de resposta por parte de aproximadamente 62% dos professores que atuam na Educação Infantil impede o monitoramento efetivo e a construção de políticas públicas para melhorar a qualidade da oferta. Nesse sentido, chama a atenção as taxas de resposta especialmente baixas da rede privada de ensino. Vale reforçar que o questionário de professor é o único que é exclusivo para a Educação Infantil e o único que traz itens sobre processos pedagógicos dentro de sala.

Sugerimos também incorporar nas rotinas do Inep o cálculo da taxa de abandono para as crianças matriculadas na pré-escola. Sabemos que o indicador é calculado apenas para os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, mas, partindo do entendimento que a pré-escola é etapa obrigatória do processo de escolarização e há evidência consolidada do seu efeito positivo no desenvolvimento infantil e combate às desigualdades educacionais, é fundamental que tenhamos o indicador de abandono calculado também para essa faixa etária. É importante lembrar que durante a crise da pandemia, a etapa da pré-escola foi a que apresentou as maiores quedas na Taxa Líquida de Matrícula, quando comparamos todas as etapas da educação básica (NCPI, 2022).

Reforçamos a importância de diagnósticos contextualizados e que mostrem desigualdades dentro dos estados. Para aprofundar as reflexões sobre aspectos técnicos da avaliação, a publicação **Avaliação do Saeb da Educação Infantil 2021: possibilidades, limites e recomendações** apresenta uma análise da avaliação visando o aprimoramento dos instrumentos e do seu desenho amostral e a sua continuidade como ferramenta importante no monitoramento das políticas de Educação Infantil. ■



Bibliografia

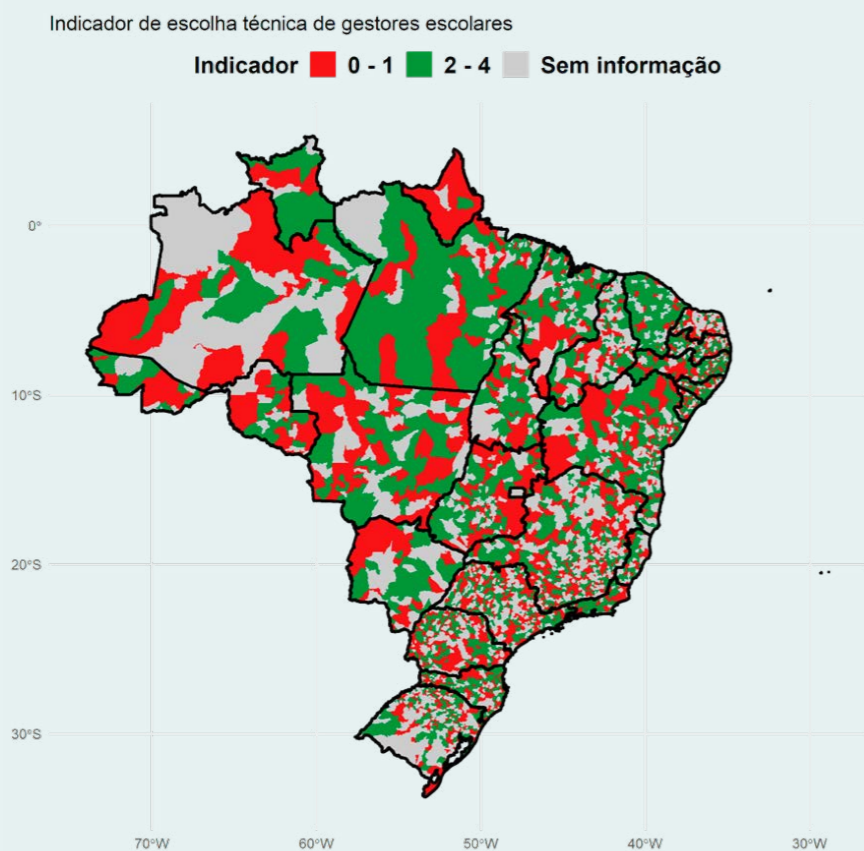
- BARBIERIA, L. G.; CANTANELLI, L. G.; SCHMALZ, P. H. S. Uma avaliação dos programas de educação pública dos estados e capitais brasileiras durante a pandemia do Covid-19. Rede Políticas Públicas e Sociedade, FGV/EESP, CLEAR, 2021. (Working Paper). Disponível em: [remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf](#) (fgvclear.org). Acesso em: 5 maio 2021.
- BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; TYMMS, P. B.; CASTRO, D. L. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. ENSAIO (RIO DE JANEIRO. ONLINE), v. 1, p. 1-24, 2022.
- BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; GOMES, R. C.; ANDRADE, F. M. Teacher-Child Interaction and Cognitive Development in Rio de Janeiro Preschools. *Journal of Early Childhood Education Research*, v. 11, p. 11-37, 2022.
- BONAMINO, A.; CRESO FRANCO, F. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021: nota técnica nº 20/2021/CGIM/DaEB: processo nº 23036.006358/2021-77. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Lei 13.005 de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- CADIMA, Joana. 2017. Quality Matters: how and under what conditions does quality in early education and care matter? A study across four European countries. *Nauki o Wychowaniu: Studia Interdyscyplinarne*, v. 2, n. 5, pp. 190-199.
- CAMPOS, M. M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E. M. B. ; GIMENES, N. ; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, p. 20-54, 2011.
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, v.1, n. 3, p. 271-296, 2009.
- CIPRIANO, A. et al. Avaliação da Qualidade da Educação Infantil: um retrato pós-pandemia. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022.
- CUNHA, S. G. Provimento de cargos de diretores: efeitos em escolas públicas fluminenses. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, p. 162-182, 2019.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO LEMANN; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO PENÍNSULA; ITAÚ SOCIAL. Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus. Perspectivas em diálogo. São Paulo, FCC/F. Lemann/F. R. Marinho/I. Península/Itaú Social, ago. 2020. Disponível em: [Pesquisa-Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia-de-coronavirus.pdf](#) (movinovacaonaeducacao.org.br). Acesso em: 1 fev. 2021.
- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. Impactos da pandemia na educação básica. Nota técnica D3e/Fundação Lemann, 2022.
- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. Os efeitos da pandemia nas desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, p. 2-27, 2021.
- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Início da Trajetória Escolar no Contexto Brasileiro. *Lua Nova*, n.110, p. 215-245, 2020.
- KOSLINSKI, M. C.; XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, T. L. Implementação do ensino remoto. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, p. 2365-2385, 2022.
- NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Working Paper 9 “Impactos da desigualdade na primeira infância. Working Paper 9, 2023. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp9-desigualdades/>
- OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 12, 2018.
- PENA, A.; SOARES, T. M. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, v.12, p. 43-59, 2014.

Anexo 1

No gráfico 5, agrupamos os municípios com indicador 0 e 1 e municípios com o valor de 2 a 4, buscando apresentar, respectivamente, quais mu-

nicipios estão menos e mais propensos a cumprir com a condicionalidade I do VAAR.

Gráfico 5: Indicador de Escolha Técnica de Gestão Escolar pelos municípios por regiões do Brasil



O mapa auxilia a visualizar uma forte heterogeneidade entre os municípios dentro dos próprios estados e por todo o país. Como os critérios de seleção dos diretores e demais de natureza municipal, fica a cargo dos municípios estabelecerem as leis e regulamentações.

Dois estados se destacam por terem maior homogeneidade: Ceará (CE) e Amapá (AP). No caso cearense, há uma maior concentração de

municípios com o indicador de valor 2 a 4, isto é, estariam mais propensos a cumprir com a condicionalidade I do VAAR. Por outro lado, o Amapá se destaca por apresentar maior concentração de 0 a 1, apontando que seus municípios, pelo menos até o ano de 2021, seriam menos propensos a cumprir com essa condicionalidade e, conseqüentemente, não estarem aptos a receberem parcela do valor do VAAR.

Anexo 2

Taxa Líquida de Matrícula (TLM) 0 a 3 anos - Estados

Região	Estado	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Norte	Rondônia (RO)	15.8%	16.2%	16.2%	16.3%	13.5%	12.5%	10.4%	13%
	Acre (AC)	14.6%	15.1%	16.1%	17.2%	17.4%	16.3%	16.2%	17.6%
	Amazonas (AM)	6.9%	6.6%	7.4%	8.5%	9.1%	8.8%	9.6%	11.4%
	Roraima (RR)	12.6%	12.4%	13.3%	13.6%	13.6%	12.5%	12.5%	18.5%
	Pará (PA)	10.1%	10.8%	12.1%	13.3%	13.2%	12.9%	12.9%	15.4%
	Amapá (AP)	5.9%	5.9%	5.7%	6%	6.7%	6.5%	6.3%	8.5%
	Tocantins (TO)	23.4%	24.2%	25.8%	27%	26.8%	26.2%	24.8%	28.2%
Nordeste	Maranhão (MA)	22.4%	23%	26.7%	28.6%	28.8%	26%	28.1%	31.5%
	Piauí (PI)	20.1%	21.6%	23.8%	25.9%	26.8%	24%	25.7%	28.6%
	Ceará (CE)	29%	28.9%	30.4%	32.3%	32.4%	30.5%	29.8%	33.9%
	Rio Grande do Norte (RN)	26.4%	26.1%	28.2%	28.7%	28.8%	27.5%	24.9%	29%
	Paraíba (PB)	22.2%	22.8%	24.5%	25.1%	26.3%	24.3%	24.9%	29.5%
	Pernambuco (PE)	18%	19%	20.1%	21.2%	20.8%	19.1%	16.5%	20.6%
	Alagoas (AL)	16.7%	18.2%	20.8%	22.4%	23.2%	21.5%	23.8%	28%
	Sergipe (SE)	16.6%	17.7%	19.1%	20.2%	21.3%	20%	17.8%	23.1%
Bahia (BA)	18.8%	19.8%	21.4%	22.3%	23.1%	22.1%	20.8%	24.7%	

Taxa Líquida de Matrícula (TLM) 0 a 3 anos - Estados (continuação)

Região	Estado	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Sudeste	Minas Gerais (MG)	26.5%	28.1%	29.3%	31.2%	31%	29.3%	24.4%	30.2%
	Espírito Santo (ES)	28.9%	29.2%	29.5%	29.9%	29.7%	28.8%	26.7%	29.8%
	Rio de Janeiro (RJ)	25.2%	25.6%	26.4%	26.6%	27.3%	25.6%	22.6%	27.3%
	São Paulo (SP)	38.8%	41.2%	42.3%	44.3%	46.2%	44.7%	41.2%	45%
Sul	Paraná (PR)	33.8%	34.2%	35.4%	36.4%	36.1%	34.1%	29.4%	34.3%
	Santa Catarina (SC)	44.3%	44.8%	45.1%	46.7%	49%	47.1%	44.1%	49.9%
	Rio Grande do Sul (RS)	29.6%	30.8%	31.7%	33.1%	34.5%	32.5%	29.8%	34.6%
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul (MS)	30.5%	31.2%	32.9%	34.4%	34.3%	32.9%	28.6%	32.5%
	Mato Grosso (MT)	24%	25.6%	27.4%	28.7%	29.3%	27.7%	26.5%	32.4%
	Goiás (GO)	17.6%	18.6%	19.6%	20%	20.8%	19.5%	17.5%	21.1%
	Distrito Federal (DF)	16%	15.9%	16.1%	17.7%	18.2%	17.6%	16.9%	19.8%

Taxa Líquida de Matrícula (TLM) 4 a 5 anos - Estados

Região	Estado	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Norte	Rondônia (RO)	79.3%	82.2%	81.8%	81.8%	78%	78.1%	69.8%	72.3%
	Acre (AC)	75.2%	77.1%	78.7%	78.8%	79.3%	79.3%	74.3%	74.6%
	Amazonas (AM)	68.6%	68.6%	69.8%	70.9%	71.8%	72.2%	69.5%	71.8%
	Roraima (RR)	75.8%	80.2%	83.8%	87.3%	90.3%	87.9%	82.9%	84.6%
	Pará (PA)	73.7%	75.3%	77.9%	78.7%	80.2%	80.5%	77.1%	78.6%
	Amapá (AP)	60.3%	64.4%	64%	62.5%	64.9%	63.6%	57.6%	61.3%
	Tocantins (TO)	82.9%	85.8%	87.5%	88.2%	88.1%	89.8%	83.8%	85.5%

Taxa Líquida de Matrícula (TLM) 4 a 5 anos - Estados (continuação)

Região	Estado	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nordeste	Maranhão (MA)	88.4%	90.2%	93.6%	93%	93.3%	92.8%	88.7%	89.1%
	Piauí (PI)	91.1%	91.6%	92.6%	93.9%	95.1%	95.1%	92.9%	92.7%
	Ceará (CE)	88.8%	90%	91%	91.1%	92.6%	92.6%	87.9%	89.7%
	Rio Grande do Norte (RN)	86.8%	87.6%	87.1%	86.7%	87.8%	88.1%	82.4%	85.3%
	Paraíba (PB)	82.6%	87.7%	90.6%	87.7%	86.1%	83.4%	79.1%	82.5%
	Pernambuco (PE)	74.7%	77.8%	78.5%	79%	79.9%	79.9%	73.2%	76.8%
	Alagoas (AL)	70%	72.5%	74.3%	75.2%	77.2%	74.9%	72.1%	76.9%
	Sergipe (SE)	76.4%	78.9%	79.6%	79.1%	80.5%	79.5%	72.5%	78.6%
Sudeste	Bahia (BA)	76.4%	80.2%	82.3%	82.3%	82.8%	82.2%	77%	82.2%
	Minas Gerais (MG)	86.9%	90%	91.2%	92.4%	91.2%	91.5%	85.7%	88.2%
	Espírito Santo (ES)	88.3%	88.9%	87.7%	88.2%	89.4%	89.6%	84.3%	86.8%
	Rio de Janeiro (RJ)	78.9%	80.1%	80.2%	80.2%	80.5%	80%	74.2%	77.3%
Sul	São Paulo (SP)	91%	92%	91.8%	92.4%	92.7%	92.7%	88.8%	90.9%
	Paraná (PR)	86.4%	90.6%	92%	92.2%	91.9%	92.4%	87.9%	90.2%
	Santa Catarina (SC)	88.9%	90.9%	92.3%	93.9%	96.1%	96.5%	94.9%	99.3%
	Rio Grande do Sul (RS)	73%	79.6%	80.6%	82.4%	83.9%	83.5%	79%	83.6%
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul (MS)	83.8%	84.5%	85.1%	86.2%	85.9%	86.6%	79.6%	83.7%
	Mato Grosso (MT)	82.4%	87.9%	88.2%	87.4%	88.2%	88.4%	84%	88.5%
	Goiás (GO)	69.8%	72.4%	74.6%	75.9%	75.2%	75.9%	69.9%	74.6%
	Distrito Federal (DF)	80.2%	87.2%	89.3%	87.6%	88.7%	88.4%	82.7%	85.3%



REALIZAÇÃO



FUNDAÇÃO
**Maria Cecília
Souto Vidigal**

PARCEIRO TÉCNICO

LaPOPE
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS
UFRJ