

**SUMÁRIO
EXECUTIVO**

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**UM RETRATO
PÓS-BNCC**

REALIZAÇÃO



PARCEIRO



APOIO



Ficha técnica

Da obra

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Ana Cláudia Cipriano
Ana Clara Ramos Simões
Cecília Dutra Carolino
Anne Caroline da Silva
Paola Vieira Guedes
Priscila Carvalho de Castilho
Luiz Guilherme Dacar da Silva Scorzafave
Rayssa Helena de Souza Lemos
Daniel Domingues dos Santos

LEITURA CRÍTICA

Beatriz Abuchaim
Ana Carolina Vidal Guedes
Marina Chicaro
Pedro Fernandes

PROJETO GRÁFICO

Marília Filgueiras

Da iniciativa

REALIZAÇÃO – FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL



FUNDAÇÃO
Maria Cecília
Souto Vidigal

CEO
Mariana Luz

DIRETOR DE OPERAÇÕES
Leonardo Hoçoya

DIRETORA DE CONHECIMENTO APLICADO
Marina Fragata Chicaro

DIRETORA DE COMUNICAÇÃO
E RELAÇÕES GOVERNAMENTAIS
Mariana Montoro

GERENTE DE COMUNICAÇÃO
Ana Carolina Vidal Guedes

GERENTE DE CONHECIMENTO APLICADO
Beatriz Abuchaim

EQUIPE DE CONHECIMENTO APLICADO
Pedro Fernandes e Karina Fasson

PARCEIRO IMPLEMENTADOR – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES)

Daniel Domingues dos Santos
Luiz Guilherme Dacar da Silva Scorzafave
COORDENADORES

Eixo Escala de Avaliação dos ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância – LEPES

Priscila Carvalho de Castilho
PESQUISADORA

Carolina Mikaela Silva Kato
ASSISTENTE DE PESQUISA

Eixo Análise de Dados – LEPES

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

Arthur Costa Dechechi
Barbara Alves Medeiros
Carla Barreto Dória Pinto
Douglas Fernandes da Silva Mendes
Paola Vieira Guedes
Pedro Borges de Melo Filho
ASSISTENTES DE PESQUISA

Eixo Avaliação da Qualidade da Educação Infantil – LEPES

Implementação
Ana Cláudia Cipriano
Rayssa Helena de Souza Lemos
COORDENADORAS

Anne Caroline da Silva
Júlia Garcia Chrispolim
Lucas Da Silva
Pietro Geronimo de Andrade
ASSISTENTES DE PESQUISA

Desenvolvimento

Ildeberto Aparecido Rodello
GESTOR DE EQUIPE

Jean Carlo do Nascimento Pereira
DESENVOLVEDOR (MOBILE) E LÍDER DE EQUIPE

João Victor Daijó de Mello Porto
Salmo da Cruz Mascarenhas
DESENVOLVEDORES (BACK-END)

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

Leonardo Gasparotto Menini
DESENVOLVEDOR (DEVOPS)

Lourenço de Salles Roselino
DESENVOLVEDOR (BANCO DE DADOS)

Luiz Silva
Rafael Mecheseregian Razeira
Rafael Shin-Iti Utsumi
DESENVOLVEDORES (MOBILE)

Administrativo

Bruna Goussain Santana
GESTORA ADMINISTRATIVA

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

APOIO FINANCEIRO

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Fundação Itaú Social
Movimento Bem Maior

AGRADECIMENTOS

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

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

Apresentação

O acesso à educação infantil no Brasil melhorou muito na última década, especialmente por meio de documentos orientadores como o Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo aumento de recursos com as alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Ainda não atingimos a primeira meta do PNE, de no mínimo 50% de matrículas nas creches e 100% na pré-escola (os acessos estavam em 37% para a creche e 94,1% para a pré-escola em 2019). Mas não podemos deixar de comemorar o progresso feito nos últimos anos.

Comemorar o acesso, no entanto, não significa relaxar. Ao contrário. Este é o momento de assegurar as conquistas e assentar as bases para um novo salto: o da qualidade.

Não basta estender a educação infantil a todas as crianças. É essencial garantir que ela ofereça oportunidades de desenvolvimento pleno nesta fase crucial da vida. Infelizmente, porém, não temos dados nacionais para aferir a qualidade desta etapa do ensino básico. Há planos para avaliá-la, como a inserção das creches e pré-escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas nenhum resultado foi divulgado por enquanto.

Entender o que funciona e o que não funciona, em qualquer política pública, é o único caminho para melhorar. No contexto dos impactos provocados pela pandemia na educação infantil — diminuição nas matrículas e tendência a ritmos de aprendizagem mais lentos devido à suspensão de atividades presenciais — há uma necessidade ainda mais premente de avaliação, para que se possa planejar os rumos educacionais para as crianças brasileiras.

O intuito do presente estudo é contribuir nesse esforço. Desde 2017, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes) da Universidade de São Paulo, tem buscado avançar na agenda sobre qualidade da educação infantil,

adaptando instrumentos de avaliação internacionalmente reconhecidos à realidade brasileira.

Neste sumário executivo, serão apresentados os dados de um estudo sobre a qualidade da educação infantil feito no âmbito de uma parceria com 12 municípios das cinco regiões do país, com apoio da Fundação Itaú Social e do Movimento Bem Maior.

Acreditamos que trabalhos como este são importantes para ajudar a fomentar a cultura de avaliação da educação infantil no país — um elemento essencial para a melhora da qualidade do atendimento.

Num plano mais imediato, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este retrato serve como subsídio para planejar as próximas políticas de aperfeiçoamento desta etapa.

Os achados desta avaliação nos dão boas pistas de por onde seguir. Entre diversas conclusões, a publicação aponta a necessidade de investir no cotidiano da educação infantil em momentos diversificados e com mais intencionalidade pedagógica, proporcionando mais leituras de histórias, por exemplo, atividade sabidamente essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

É importante entender que as melhoras sugeridas neste estudo não são de caráter individual — seja pelo foco no professor, na diretoria ou na unidade educacional. As questões levantadas são de ordem sistêmica e só podem ser efetivamente tratadas com a implementação de políticas públicas condizentes com as necessidades das crianças.

Dadas as grandes desigualdades em nosso país, é urgente que esse esforço venha para garantir que todas as crianças tenham oportunidades semelhantes de aprendizagem e interações de qualidade, especialmente nesta fase fundamental da vida.

Mariana Luz

CEO DA FUNDAÇÃO MARIA
CECILIA SOUTO VIDIGAL

Lista de quadros, tabelas, figuras e gráficos

FIGURA 1

Dimensões da EAPI **20**

TABELA 1

Número de turmas definido por quantidade de habitantes **11**

TABELA 2

Pontuação média por dimensão dos 12 municípios e nacional **27**

QUADRO 1

Organização da pontuação dos resultados da EAPI **23**

QUADRO 2

Variável explicada: pontuação na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” **47**

QUADRO 3

Efeitos sobre a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” **50**

GRÁFICO 1

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “infraestrutura” **29**

GRÁFICO 2

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “equipe e gestão” **30**

GRÁFICO 3

Distribuição do total de turmas por pontuação na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” **31**

GRÁFICO 4

Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar” expressos em porcentagem de turmas nos diferentes níveis de qualidade **35**

GRÁFICO 5

Resultados das observações das “oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde” expressos em porcentagem de turmas nos diferentes níveis de qualidade **39**

GRÁFICO 6

Resultados das observações das “práticas para acolhimento e gestão de conflitos” expressos em porcentagem de turmas nos diferentes níveis de qualidade **41**

GRÁFICO 7

Porcentagem de turmas em que foram presenciadas interações negativas **42**

GRÁFICO 8

Resultados das observações de “uso e disponibilidade de materiais” expressos em porcentagem de turmas nos diferentes níveis de qualidade **44**

Sumário



1	Por que uma Avaliação da Qualidade da Educação Infantil?	6
2	Como a amostra da avaliação foi estabelecida?	10
3	Como foi feita a avaliação?	13
4	Qual foi o instrumento utilizado?	15
4.1	Conceitos-chave da EAPI	17
4.1.1	Aprendizagem baseada no brincar e ampliação da aprendizagem	17
4.1.2	Oportunidades de aprendizagem ou práticas educativas	18
4.1.3	Mediação da(o) professora(or) (Apoio à aprendizagem)	19
4.1.4	Questões abertas e fechadas	19
4.1.5	Adequado às crianças	19
4.2	Dimensões da EAPI	20
4.3	Como os itens da EAPI são transformados em pontuações das dimensões?	22
5	Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil	26
6	Um olhar aprofundado para a dimensão "currículo, interações e práticas pedagógicas"	32
6.1	Análise de itens da dimensão "currículo, interações e práticas pedagógicas"	34
6.1.1	Oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar	34
6.1.2	Oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde	39
6.1.3	Práticas para acolhimento e gestão de conflitos	41
6.1.4	Uso e acesso de materiais	43
7	Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas	46
8	Para onde podemos caminhar?	51
	Posfácio	56
	Referências	58
	Apêndices	60

Por que uma Avaliação da Qualidade da Educação Infantil?





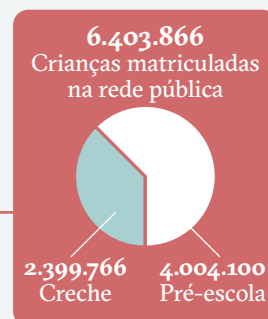
A Educação Infantil pública e gratuita é um direito das crianças brasileiras desde a promulgação da Constituição de 1988. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atribuiu a responsabilidade por esta etapa da Educação Básica aos municípios, e cabe aos demais entes federados colaborarem com recursos e estratégias que proporcionem a garantia desse direito às crianças.


No âmbito federal, em meados da década de 2010, a incidência e articulação de diferentes atores sobre a importância da primeira infância impulsionaram a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). Ainda, mais recentemente, em 2021, alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) abriram caminhos para um maior aporte de recursos para a Educação Infantil.


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


Em relação à porcentagem da população atendida, os últimos dados disponíveis são de 2019, e demonstram que, na creche, esse índice é de 37%, enquanto na pré-escola é de 94,1%. Com o agravante de que esta proporção de atendimento não se distribui de maneira igualitária, uma vez que há diferenças marcantes deste acesso, a depender do nível socioeconômico da família dessa criança e da região em que ela reside.

Dessa forma, quando olhamos para o que foi estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) — 50% das crianças, no mínimo, matriculadas em creches até 2024 e universalização do acesso à pré-escola até 2016 — é evidente que o Brasil ainda necessita melhorar a disponibilidade de vagas na Educação Infantil. Porém, restringir as discussões e políticas públicas sobre Educação Infantil ao acesso — sendo esta uma etapa cuja função social passa por complementar o que as famílias podem ofertar de cuidados e educação para as crianças — inviabiliza a promoção de igualdade de direitos e de oportunidades para as crianças inseridas em diferentes contextos sociais.

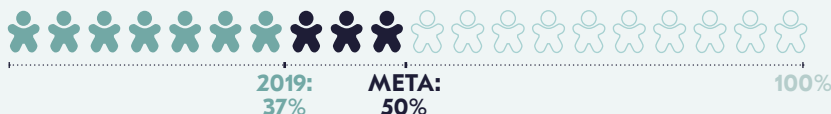


 **Anuário brasileiro da Educação Básica 2021 – Todos pela Educação**

 **Saiba mais sobre acesso à educação infantil: Plataforma PIP**

 **Índice de Necessidade de Creche 2018-2020 e estimativas de frequência: insumos para a focalização de políticas públicas**

CRECHE:



PRÉ-ESCOLA



Por que uma Avaliação da Qualidade da Educação Infantil?

Evidências científicas de distintos campos de conhecimento, como, por exemplo, as neurociências, a pedagogia, a psicologia e a economia, escancaram a centralidade da primeira infância, faixa etária que compreende dos 0 aos 6 anos de idade e que condiz com o período em que as crianças frequentam a Educação Infantil. Diversas dessas evidências demonstram o quanto a qualidade das interações com o meio e com os adultos de referência, bem como a garantia de afeto, estímulos adequados e cuidados são cruciais para as aprendizagens e desenvolvimento integral. O que demonstra a urgência em se garantir a qualidade do atendimento oferecido nas unidades educacionais existentes e nas que venham a ser criadas.



MAS O QUE SERIA ESSA QUALIDADE NO ATENDIMENTO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Em se tratando da caracterização do papel de creches e pré-escolas, em 2009, o Ministério da Educação, por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelece que as unidades de Educação Infantil são espaços de educação e cuidado, tendo como eixo curricular as interações e as brincadeiras. Também é dentro desta concepção de cuidado vinculado ao processo educativo que, a partir de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estados e municípios brasileiros passaram a revisar ou construir seus currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

De modo que, utilizando a BNCC como norteadora, temos bem estabelecidos quais são os direitos e objetivos de aprendizagens a serem garantidos para crianças que frequentam a Educação Infantil. Ainda, outros documentos oficiais, como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, além de uma vasta literatura internacional, estabelecem critérios que devem ser atendidos.

Resumidamente, além dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, citados anteriormente, temos estabelecidos pela BNCC seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** a serem garantidos para as crianças: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Estes direitos buscam assegurar que as crianças sejam sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, em ambientes propícios e intencionalmente planejados, capazes de proporcionar experiências com significado.

Resta saber como de fato isso se dá na prática. **O quanto estes parâmetros e critérios de qualidade estabelecidos estão sendo implementados e chegam até as crianças no Brasil?**

Neste contexto, realizado em 2021 em 12 municípios brasileiros, temos o estudo denominado “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil”, cujo principal



O impacto do desenvolvimento na Primeira Infância sobre a aprendizagem – NCPI



Atendimento à demanda e qualidade na creche: a construção de caminhos nos municípios



propósito foi obter um retrato de como está a qualidade da Educação Infantil, a partir de um entendimento de em qual estágio de implementação a BNCC se encontra. Paralelamente, sendo capaz de fomentar uma cultura de avaliação na Educação Infantil ao subsidiar gestores municipais na tomada de decisão inspirada em evidências. Alguns resultados dessa avaliação encontram-se sumarizados neste documento.

O estudo teve execução técnica da equipe do LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo – USP/ Ribeirão Preto), em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e com financiamento da referida fundação, além do Itaú Social e do Movimento Bem Maior.



O planejamento inicial era realizar o estudo durante o ano de 2020, considerando o prazo que os municípios tiveram para adequar seus currículos à BNCC. Com o advento da pandemia de covid-19, entendemos que a implementação do estudo tinha dupla relevância e deveria prosseguir cumprindo os protocolos sanitários. Essa relevância se dava tanto por (i) conseguir captar informações de quanto estava a compreensão da BNCC e, como isso, chegava para as crianças; quanto por (ii) ter dados sobre a Educação Infantil nesse contexto desafiador da pandemia para auxiliar gestores na tomada de decisão inspirada em evidências, visando mitigar os prejuízos causados pela Covid-19.

**Como a
amostra da
avaliação foi
estabelecida?**

2

A Avaliação da Qualidade da Educação Infantil foi desenhada visando redes de educação de municípios das 5 regiões do Brasil. De modo que, nas regiões Sudeste e Nordeste, por suas diversidades intrarregionais e concentração populacional, foram convidados 3 municípios em cada região. Para as demais regiões, Norte, Centro-Oeste e Sul, o desenho abarcou a participação de 2 municípios em cada. Totalizando, desta forma, 12 municípios.

Os municípios foram convidados a participar de acordo com os critérios: (i) estar entre os mais populosos da região, (ii) ter uma alta porcentagem de cobertura de atendimento na Educação Infantil, (iii) ter abertura e disponibilidade para a realização de uma pesquisa de campo no momento de retomada de atividades presenciais no contexto da pandemia de covid-19, podendo atender um ou mais critérios. A adesão dos municípios ao convite foi voluntária.

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

Para viabilizar a coleta de dados nesses municípios, foi necessário definir uma amostra, uma vez que o tempo hábil e os custos envolvidos em uma análise censitária dificultariam a viabilidade do projeto. Com a amostra, é possível selecionar indivíduos de uma população, a fim de representá-la. Para tanto, em cada município participante da avaliação, o número de turmas de Educação Infantil foi estabelecido de acordo com o número de habitantes, conforme critérios apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 - NÚMERO DE TURMAS DEFINIDO POR QUANTIDADE DE HABITANTES

NÚMERO DE HABITANTES TOTAL	TURMAS A SEREM SORTEADAS
4+ milhões de habitantes	600 turmas
2 a 4 milhões de habitantes	400 turmas
1 a 2 milhões de habitantes	320 turmas
400 mil a 1 milhão de habitantes	240 turmas
250 a 400 mil habitantes	180 turmas
< 250 mil habitantes	120 turmas



Como a amostra da avaliação foi estabelecida?

A amostra foi inicialmente pensada para ser composta por 1 município em que seriam observadas 600 turmas, 2 municípios em que seriam observadas 400 turmas em cada, 3 municípios com 320 turmas cada, 3 municípios com 240 turmas cada, 2 municípios com 180 turmas e 1 município com 120 turmas, totalizando 3.560 turmas. Ao final, a coleta foi realizada em todos os 12 municípios, porém, por desafios inerentes à realização de uma pesquisa de campo, principalmente no contexto pandêmico, foi possível visitar 3.467 turmas, sendo 1.683 de creche e 1.784 de pré-escola, em 1.807 unidades educacionais.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA COLETA DE DADOS



Por conta da pandemia de covid-19 e da autonomia dos municípios em elaborar seus protocolos de retorno, o início dos campos de pesquisa estava condicionado ao **período mínimo de 30 dias após o retorno das atividades presenciais das unidades educacionais e à adesão das famílias ao regresso das crianças.**

Associado a outros fatores, como a incidência de feriados, fenômenos naturais, dificuldade de acesso a determinadas

localidades, situações de violência e greves, isso significou uma baixa frequência de crianças em algumas turmas durante o período de coleta de dados. Como medida para manter o estudo fiel a uma rotina comum nas turmas de referência e, por consequência, garantir homogeneidade nos dados coletados, foi estabelecido como critério um número mínimo de cinco crianças presentes na turma para que as observações ocorressem. Além disso, algumas unidades com turmas

sorteadas retornaram às atividades presenciais com horários reduzidos, não atingindo as 3 horas e 30 minutos de observação mínimas preconizadas pelo método utilizado na avaliação, o que gerou impactos não somente no período de coleta de dados, que precisou ser estendido em alguns casos, mas também na quantidade válida de turmas que foram observadas, significando, por vezes, um número menor do que o previsto inicialmente na amostra.

Dentro da quantidade total de turmas descrita anteriormente, houve uma estratificação segundo dois parâmetros: (i) idade das crianças da turma, dividida em quatro faixas etárias, entre 2 anos e 5 anos e 11 meses; e (ii) tipo de unidade educacional, podendo ser uma unidade apenas com a etapa de Educação Infantil (Centro de Educação Infantil – CEI) de administração direta do município, uma unidade conveniada/parceira ou, ainda, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que possui também turmas de Educação Infantil.

**Como
foi feita a
avaliação?**

3

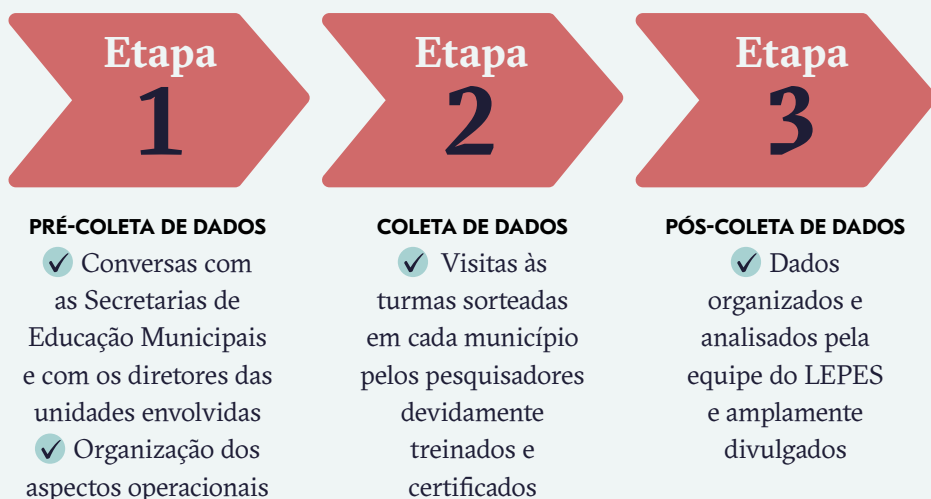
Como foi feita a avaliação?

De maneira geral, a execução da Avaliação pode ser dividida em três grandes etapas: (i) pré-coleta de dados, (ii) coleta de dados e (iii) pós-coleta de dados. Na pré-coleta de dados, foram realizadas as conversas com as Secretarias de Educação Municipais envolvidas, bem como com os diretores das unidades que estariam diretamente em contato com a equipe de pesquisa, de modo que todos entendessem a importância da coleta de dados e os detalhes da metodologia utilizada.

Ainda, nesta etapa foram organizados aspectos mais operacionais, como contratação das equipes locais, treinamento e certificação dos pesquisadores para o uso do instrumento – seguindo critérios rigorosos –, preparação do aplicativo de coleta e demais materiais.

A coleta de dados em si consistiu nas visitas às turmas sorteadas em cada município pelos pesquisadores devidamente treinados e certificados, sendo respeitados todos os protocolos sanitários relativos à covid-19 exigidos por cada rede de educação. O período total de coleta de dados foi de 21 de junho a 21 de dezembro de 2021, com exceção dos períodos de férias escolares, feriados e fim de semana.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados pela equipe do LEPES. A divulgação dos resultados de cada município ocorreu em eventos locais de devolutiva, enquanto parte das análises gerais se encontram neste Sumário. Os resultados completos serão posteriormente publicados em formato de relatório.



✎ Todos os materiais e tecnologias necessárias para treinamento, coleta e devolutiva de dados, bem como inspirações para boas práticas estão disponíveis no **Observatório da Educação Infantil**.

O objetivo desta plataforma é contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Infantil a partir de três grandes pilares:

- i Disponibilizar ferramentas para mensurar esta qualidade, incluindo um aplicativo gratuito para coleta de dados;
- ii Democratizar o acesso aos dados coletados com estas ferramentas, por meio da geração de devolutivas automatizadas;
- iii Disseminar conhecimento para que familiares, professores, gestores, entre outros atores da sociedade, se inspirem e atuem por uma Educação Infantil de qualidade.”

**Qual foi o
instrumento
utilizado?**

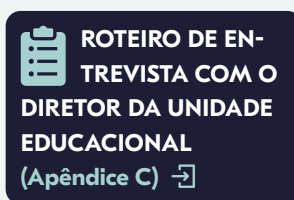
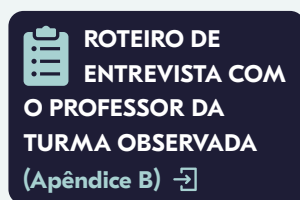
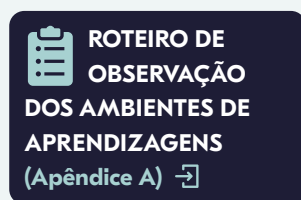
4

Qual foi o instrumento utilizado?

A Avaliação da Qualidade da Educação Infantil tem seus indicadores alinhados àquilo que documentos nacionais e consensos internacionais estabelecem como medidas importantes de qualidade da Educação Infantil. Assim, a qualidade foi medida tanto nas dimensões de insumos, ao se olhar para infraestrutura, indicadores de gestão escolar, qualificação e condições de trabalho dos profissionais das unidades educacionais; quanto nas de processos, em que o foco é para como se dão as interações voltadas ao acolhimento afetivo, gestão dos conflitos entre as crianças e incentivo à sua autonomia, bem como para os diversos aspectos relacionados às práticas pedagógicas (interações, planejamento, organização da rotina e espaços, entre outras).

A base metodológica utilizada foi a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI). Elaborada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES/USP), com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), sendo uma versão adaptada, validada e expandida no Brasil dos instrumentos do MELE (*Measuring Early Learning Environments*). O MELE é parte integrante da iniciativa da Unesco, Unicef, Banco Mundial e Brookings Institution, que propõe um sistema abrangente de medidas de qualidade para a Educação Infantil, denominado MELQO¹ (*Measuring Early Learning Quality and Outcomes*).

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



Para fazer o uso da EAPI, os pesquisadores passaram por um treinamento presencial ministrado por especialistas do LEPES e por uma prova de certificação. Apenas pesquisadores treinados e certificados podem fazer as visitas às unidades.²



Saiba mais sobre a iniciativa MELQO: site do ECD Measure

¹ UNICEF et al. (2017).

² Os treinamentos ocorreram no período de 5 dias, das 8h às 18h, com abordagens teóricas e práticas. O local de treinamento foi definido de acordo com as Secretarias Municipais de Educação (SMEs), considerando disponibilidade de horários e instalações adequadas aos protocolos sanitários para enfrentamento da pandemia de covid-19. As responsáveis por ministrar o treinamento foram pesquisadoras do LEPES. Os materiais utilizados foram disponibilizados pelo LEPES e organizados pelos Coordenadores de Campo – que também foram responsáveis pelo processo seletivo dos interessados em se tornar observadores. As SMEs foram convidadas a indicar alguns de seus colaboradores para participar do treinamento e da coleta de dados, com a finalidade de terem pessoas dentro da rede apropriadas do método. As SMEs puderam escolher quem seriam os colaboradores e se eles iriam participar parcialmente ou integralmente do treinamento. Da mesma maneira, ficou a critério das SMEs se esses colaboradores participariam da coleta de dados ou não, respeitando a regra de aprovação na certificação, e que o número de colaboradores não ultrapassasse 20% do total de pesquisadores externos. O conteúdo trabalhado no treinamento foi composto por: apresentação, contextualização da avaliação e introdução ao instrumento; leitura dos itens da observação; leitura e comparação do instrumental com os manuais em pequenos grupos – com foco nas particularidades das faixas etárias; instruções para observação (parte prática); observação em turmas de creche; observação em turmas de pré-escola; discussão das observações; dúvidas e prática de entrevista.



Cada turma sorteada recebe um único pesquisador por um período de três horas e meia. Os pesquisadores realizam a observação do atendimento ofertado às crianças durante um período – manhã ou tarde –, sendo apenas uma observação por dia, por questões metodológicas (minimizar o risco de o aplicador confundir informações entre turmas, em um mesmo dia). Além disso, os pesquisadores realizam as entrevistas com diretores e professores das turmas observadas no início ou no fim do período em que estão na unidade.

4.1 Conceitos-chave da EAPI

Dentro deste contexto, destacam-se os conceitos-chave que fundamentam o processo de avaliação da EAPI, por estarem em consonância com a concepção brasileira de Educação Infantil presente na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Resumidamente, esses cinco conceitos estão descritos a seguir.

4.1.1 Aprendizagem baseada no brincar e ampliação da aprendizagem

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

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

- i** Crianças se engajam livremente com materiais que podem promover seu aprendizado: crianças têm acesso a materiais diversificados e podem escolher como os usam em diferentes momentos.
- ii** Professoras(es) engajam as crianças em discussões e encorajam-nas a resolver seus próprios problemas, compartilhar ideias, expressar opiniões: professora(es) usam estratégias como fazer perguntas que abram possibilidades para as crianças trazerem saberes da sua vida cotidiana, articulando-os ao repertório da cultura, visando novas aprendizagens.

Qual foi o instrumento utilizado?

4.1.2 Oportunidades de aprendizagens ou práticas educativas

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

A integração dos conhecimentos que compõem o repertório da cultura aos saberes e experiências que bebês e crianças trazem e constroem na Educação Infantil é fator fundamental da qualidade do currículo. Para fins de medição, na EAPI são observadas as seguintes oportunidades de aprendizagens que:

- ✓ envolvam práticas sociais com espaços, tempos, objetos e suas relações;
- ✓ envolvam práticas sociais com a leitura e a escrita;
- ✓ promovam a participação em práticas de oralidade;
- ✓ proporcionam momentos de leitura de livros de histórias pela(o) professora(or);
- ✓ ampliam a expressão e a criação por meio das linguagens plásticas;
- ✓ ampliam a expressão e a criação por meio de teatro, dança e/ou música;
- ✓ promovam os movimentos amplos e gestos das crianças em jogos e brincadeiras;
- ✓ ampliam a relação das crianças com as tecnologias digitais;
- ✓ proporcionam momentos de brincadeira livre;
- ✓ envolvam as crianças em atividades de observação e investigação do mundo físico e da natureza;
- ✓ são relacionadas à participação das crianças na organização das atividades cotidianas;
- ✓ abordam aspectos relacionados à educação étnico-racial;
- ✓ proporcionam práticas de lavagem das mãos;
- ✓ são relacionadas aos procedimentos de higiene (uso do banheiro);
- ✓ são relacionadas aos momentos de sono e descanso das crianças.

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



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

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

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

4.1.4 Questões abertas e fechadas

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

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

4.1.5 Adequado às crianças

Refere-se a atividades e materiais que são adequados às crianças. Móveis acessíveis à altura, brinquedos e materiais adequados e bem cuidados, livros e recursos diversificados, em bom estado de uso e em quantidade suficiente. Além disso, que veiculem conteúdos de boa qualidade.

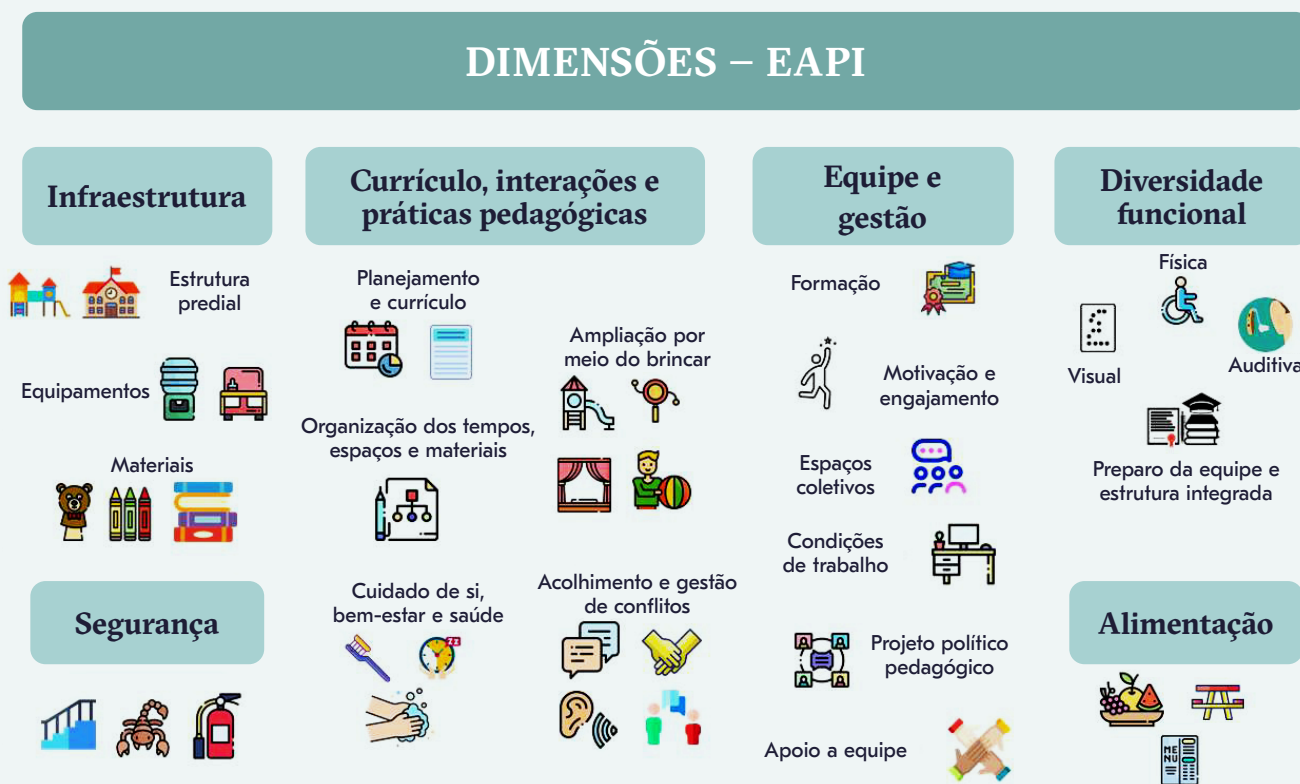
Assim, esses cinco conceitos-chave embasam a construção dos itens do instrumento, cuja visão geral está nos Apêndices A, B e C. Ainda, para esta avaliação em específico, foram incluídos alguns itens de observação sobre os protocolos sanitários relativos ao enfrentamento da covid-19, com o objetivo de auxiliar cada rede de educação municipal participante a ter um panorama de como estava o cumprimento nas unidades educacionais do que foi preconizado (para maiores informações, ver Apêndice D).

Qual foi o instrumento utilizado?

4.2 Dimensões da EAPI

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

FIGURA 1 - DIMENSÕES DA EAPI





Como escolha editorial, este sumário está construído a partir de dados gerais referentes às dimensões “infraestrutura” e “equipe e gestão”, bem como dados mais detalhados da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”. Esta escolha se pauta no fato de que são dimensões basilares nos debates acerca da Educação Infantil nos últimos anos, tanto na literatura acadêmica quanto nos documentos oficiais, de forma a poder compor o que denominamos “retrato da Educação Infantil pós-BNCC”. Maiores aprofundamentos sobre essas três dimensões e dados das demais serão apresentados no relatório sobre a Avaliação, a ser lançado posteriormente.

A dimensão “infraestrutura” contém itens que avaliam a estrutura predial, os equipamentos e os materiais. “Estrutura Predial” refere-se à estrutura propriamente dita, como a do mobiliário da sala de referência, além da presença de espaços externos como quadra e parque. “Materiais” abarca quais materiais estão presentes na sala de referência para serem utilizados pelas crianças. A seção “equipamentos” considera questões como a presença de dispensadores de papéis nos sanitários, banheiros limpos, utensílios para beber água, a presença de trocador de fraldas e espaço suficiente para sono.

A dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” representa a dimensão central do instrumento, em que se aplicam todos os conceitos-chave descritos anteriormente. Essa dimensão é composta por itens que avaliam se há um planejamento da rotina da turma e como isso é implementado, em quais documentos oficiais esse planejamento se pauta, bem como se há registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e se estão organizados. Há também um olhar para a “organização dos tempos, espaços e materiais” durante a rotina.

Ainda dentro dessa dimensão estão os itens voltados às “práticas de ampliação do repertório por meio do brincar”, que consideram se as oportunidades de aprendizagens estão ocorrendo de modo a proporcionar experiências para as crianças em que elas são protagonistas, e que o brincar seja a forma de contextualizar os saberes articulados durante essas experiências. Enquanto os itens relativos às “práticas para acolhimento e gestão de conflitos” buscam verificar o modo como os profissionais acolhem as emoções das crianças, gerenciam conflitos que envolvem as crianças e oferecem atenção individualizada para as que assim precisam. Por fim, “práticas para o cuidado de si, o bem estar e a saúde” abarcam itens que verificam se práticas relacionadas aos momentos de cuidado, como momentos de sono e descanso, de alimentação e os procedimentos de higiene, estão ocorrendo com intencionalidade pedagógica.

Na dimensão “equipe e gestão” são analisados fatores como Espaços Coletivos,

Qual foi o instrumento utilizado?

Projeto Político Pedagógico (PPP), Apoio à Equipe, Intersectorialidade e Gestão de Recursos (referentes à gestão); e de Formação, Percepção dos Professores sobre a Formação, Condições de Trabalho, Motivação e Engajamento (referentes à equipe).

A articulação dos conceitos-chave para expressar a qualidade irá depender de como se constitui cada dimensão. De forma ilustrativa, a qualidade da infraestrutura será avaliada considerando se os materiais são adequados ao tamanho e a idade das crianças, como citado no quinto conceito-chave. Por outro lado, na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”, todos os conceitos-chave são utilizados nos itens. Como exemplo, temos a seção “cuidado de si, bem-estar e saúde”, que avalia se os momentos de cuidado ocorrem baseados no brincar, por meio de oportunidades de aprendizagens, se há mediação do professor de forma a promover a autonomia da criança, utilizando perguntas abertas durante a interação, e se materiais e estrutura, como colchonetes e vaso sanitário, são adequados à faixa etária em que as crianças se encontram.

4.3 Como os itens da EAPI são transformados em pontuações das dimensões?

Para que os itens do instrumento se traduzam em faixas de qualidade nas dimensões explicadas, foi construída uma norma em que são utilizadas as pontuações de 129 itens do roteiro de observação, 35 da entrevista do professor e 18 da entrevista do diretor. Os itens de observação são utilizados nas pontuações de todas as dimensões, enquanto os de entrevista de professor e diretor são utilizados na dimensão “equipe e gestão”.

As possibilidades de resposta de cada item foram classificadas em níveis de gravidade, seguindo uma série de normativas e evidências científicas sobre a qualidade da Educação Infantil. Essa classificação foi feita considerando o que chega até as crianças em termos de atendimento, de modo que a gravidade foi graduada por uma junção de fatores do quanto cada possibilidade de resposta estava em consonância com fatores de risco e proteção para o desenvolvimento integral das crianças, o que é o mínimo requerido no atendimento ofertado na Educação Infantil e o que espelha um currículo apropriado plenamente implementado.

A partir dos níveis de gravidade é atribuída uma pontuação numérica, varian-



do de 0 a 3, sendo 0 a pior pontuação e 3 a melhor, para cada item, permitindo classificar como a situação observada poderia variar de um grau de pior cenário para melhor cenário. Esses itens, por sua vez, são agrupados em índices, uma vez que o diagnóstico se dá pelo modo como diversas situações se articulam, visto que não compreendemos que a qualidade na Educação Infantil dependa de um fator isolado. As pontuações dos índices agregados, então, compõem a pontuação das dimensões.

Portanto, cada dimensão é identificada segundo um critério de cores com cinco faixas de qualidade, alcançadas de acordo com as pontuações obtidas. A pontuação, o significado, a cor e o nome de cada faixa de qualidade pode ser visualizado no Quadro 1.

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO DOS RESULTADOS DA EAPI

PONTUAÇÃO					
	0 a 0,99	1 a 1,49	1,5 a 1,99	2 a 2,49	2,5 a 3,0
SIGNIFICADO	Riscos ao desenvolvimento integral das crianças	Aspectos inaceitáveis superados, mas sem prover aspectos básicos de qualidade	Cobertura parcial de aspectos básicos	Educação Infantil de qualidade adequada	Educação Infantil no nível máximo de qualidade mensurado pela EAPI
FAIXA DE QUALIDADE	Inaceitável	Inadequado	Regular	Bom	Ótimo
COR	VERMELHO	LARANJA	AMARELO	VERDE CLARO	VERDE ESCURO

A primeira faixa é denominada “inaceitável” e possui um intervalo de 0 a 1, pois é na qual se encontram as piores situações em que uma criança pode estar submetida dentro de uma unidade de Educação Infantil, de acordo com o mensurado pela EAPI, podendo, inclusive, estarem caracterizadas situações de violação de direito. No quesito interações e práticas pedagógicas, alguns exemplos são: que as atividades com as crianças não sejam planejadas e nem registradas, que seus ritmos não sejam respeitados ao longo da rotina, que não possam ir ao banheiro

Qual foi o instrumento utilizado?

ou tomar água quando demonstram necessidade, bem como sejam submetidas a interações verbais negativas. Em termos de infraestrutura, exemplos são: a sala de referência com mobiliário e estrutura com danos a ponto de perderem sua funcionalidade, não haver pátio e parque, banheiros limpos e com bom funcionamento.

Assim, esse sistema de pontuação amplifica o quão alarmante é ter essas situações ocorrendo e a urgência para que elas sejam endereçadas. Ainda, visando que este sistema seja útil para formulação de políticas públicas, ter essa faixa em maior escala requer ações mais enérgicas por parte das redes de educação, a fim de conseguirem passar para a próxima faixa de qualidade.

As demais faixas de qualidade vão em intervalos de 0,5. Acima de “inaceitável” está a faixa “inadequado”, traduzindo que aquilo está sendo ofertado para as crianças ainda não está dentro do que é preconizado como atendimento de qualidade, mas já não se enquadra enquanto fator de risco. A inadequação se traduz no desperdício da janela de oportunidade que a primeira infância representa no desenvolvimento dessas crianças. Figuras como inadequadas as turmas em que há superação dos critérios associados à faixa “inaceitável”, mas sem que haja o que é caracterizado como aspecto de qualidade. Em infraestrutura, por exemplo, há área externa só que sem elementos da natureza e bebedouros com água filtrada na altura das crianças. Ou na dimensão de interações e práticas pedagógicas, crianças não terem tempo nas áreas externas.

Em seguida temos a faixa “regular” em que está enquadrado um atendimento que caminha para ser bom, que provê alguns aspectos básicos para as crianças, mas que ainda não consegue abarcar plenamente o que está descrito nos documentos oficiais e nos critérios de qualidade da EAPI. Ou seja, nessa faixa, pode-se dizer que há o mínimo necessário para o atendimento dentro de uma concepção que não considera o protagonismo das crianças e a ampliação da aprendizagem por meio do brincar. Porém, ações bem planejadas de melhoria sobre os aspectos não satisfatórios já poderiam levar à faixa “bom”. Como exemplos de características de turmas presentes nesse nível temos que, na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”, oportunidades de aprendizagens são oferecidas, porém, de forma mecanizada, sem protagonismo das crianças. Ainda, em relação à infraestrutura, além da presença de área externa, há presença de elementos da natureza e área com areia.

Na faixa “bom” temos o atendimento que é condizente com o que os documentos oficiais brasileiros preconizam. Em se tratando dos aspectos da BNCC, seria o atendimento em que se pode dizer que a base está implementada. Enquanto o “ótimo” abarca o que é condizente com os documentos oficiais e também com a articulação de todos os conceitos de qualidade da EAPI sendo implementados da melhor forma possível. Para exemplificar, no nível bom, na dimensão de currículo



e práticas, as crianças acessam livremente alguns tipos de materiais mais básicos, como materiais de largo alcance, materiais para pesquisa e riscadores fáceis de segurar, enquanto no ótimo, isso ocorre para a maior parte dos materiais. Ainda nessa dimensão, o mesmo raciocínio pode ser aplicado às oportunidades de aprendizagem.

Enquanto no bom, a maior parte é promovida em um nível de qualidade que supera a prática mecanizada — mas sem ser o ideal —, no ótimo, a maior parte delas ocorre no mais alto nível de qualidade mensurado pela EAPI. Na dimensão de infraestrutura, dentre os itens que avaliam a presença de espelho amplo, janela e bancadas para guardar materiais, bem como se todos estão na altura das crianças, as turmas pontuadas no “ótimo” possuem pelo menos 2 desses itens, enquanto as turmas no “bom” possuem apenas um.



COMO OS RESULTADOS ESTÃO APRESENTADOS NESTE SUMÁRIO?

Os resultados gerais, considerando a norma da EAPI para as dimensões “infraestrutura”, “currículo, interações e práticas pedagógicas” e “equipe e gestão” são apresentados na seção 5 do Sumário denominada “Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil”. Na seção 6 “Um olhar aprofundado para a dimensão ‘currículo, interações e práticas pedagógicas’”, além de resultados baseados na norma, também são apresentados alguns detalhados por item.

A seção 7 “Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas” apresenta

resultados de relações encontradas por meio do modelo estatístico de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO), que permite analisar se existe uma relação significativa entre alguns itens (variáveis) e quais deles estão associados com a nota da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”.

Por fim, a seção 8 “Para onde podemos caminhar?” traz alguns apontamentos sobre rumos que tomadores de decisão e demais atores da sociedade podem buscar trilhar para que tenhamos uma Educação Infantil com cada vez mais qualidade em nosso país.

Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil

5



Os resultados gerais (nível nacional) para as dimensões “infraestrutura”; “currículo, interações e práticas pedagógicas”; “equipe e gestão” estão aqui apresentados seguindo os índices agregados da norma da EAPI.

Para possibilitar um panorama inicial, a Tabela 2 apresenta a pontuação média de todas as turmas de cada município e da amostra nacional em cada dimensão, conforme método descrito no tópico “Como os itens da EAPI são transformados em pontuações das dimensões?”.

TABELA 2 - PONTUAÇÃO MÉDIA POR DIMENSÃO DOS 12 MUNICÍPIOS E NACIONAL

MUNICÍPIO	INFRAESTRUTURA	CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	EQUIPE E GESTÃO
◆ Município 1	1.92	1.36	1.89
◆ Município 2	1.74	1.60	1.83
◆ Município 3	2.06	1.67	1.96
◆ Município 4	1.97	1.83	1.93
◆ Município 5	1.87	1.67	1.95
◆ Município 6	2.11	1.91	1.98
◆ Município 7	2.02	1.88	1.88
◆ Município 8	1.59	1.37	1.72
◆ Município 9	1.79	1.69	1.70
◆ Município 10	1.99	1.85	1.73
◆ Município 11	1.73	1.40	1.86
◆ Município 12	1.71	1.63	1.82
🇧🇷 Nacional	1.91	1.69	1.85

LEGENDA: ■ INACEITÁVEL ■ INADEQUADO ■ REGULAR ■ BOM ■ ÓTIMO

Podemos constatar que, no geral, a Educação Infantil da amostra desta Avaliação pode ser tida como “regular”. O que, segundo os critérios da norma da EAPI, traduz que se está ofertando o mínimo para as crianças, mas com a necessidade de ações para aquilo que é preconizado nos documentos oficiais sobre Educação Infantil esteja implementado de forma satisfatória.

Em termos objetivos, significa que as crianças possuem acesso a uma infraestrutura, no que compreende estrutura predial, equipamentos e presença de materiais pedagógicos, capaz de atendê-las, mas que não gera experiências que ampliem sua autonomia, que as colocam como protagonistas. Como exemplo, temos que na sala de referência haverá materiais pedagógicos mais básicos – utensílios de es-

Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil

crita e arte ou poucos livros para serem manuseados apenas por algumas crianças ou pela professora —, mas não há materiais que facilitem o trabalho investigativo e a presença de livros de história diversificados e em quantidade suficiente para todas as crianças.

Ao se pensar nas práticas pedagógicas, elas possibilitam oportunidades de aprendizagens sobre saberes que estão na BNCC, porém sem o uso de estratégias pedagógicas lúdicas e que favoreçam o protagonismo da criança. Como acessar os materiais sempre por intermédio do professor e nunca de maneira autônoma, ter momentos de brincadeira livre e práticas de oralidade sem que o professor permita que as crianças expressem suas ideias, por exemplo.

No quesito equipe e gestão, embora da perspectiva dos profissionais da rede, são pontuadas questões que impactam diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças. Para ilustrar, no nível regular, esses profissionais têm o preparo e engajamento mínimos para atuar com as crianças, mas não pesquisam outros recursos para ampliar as aprendizagens ou sabem diferentes idiomas para acolher crianças de diferentes etnias (pensando em indígenas) ou de outros países. Tampouco possuem espaço para momentos de reunião, estudos, formação e planejamento, embora tenham espaço suficiente na sala de referência para trabalhar.

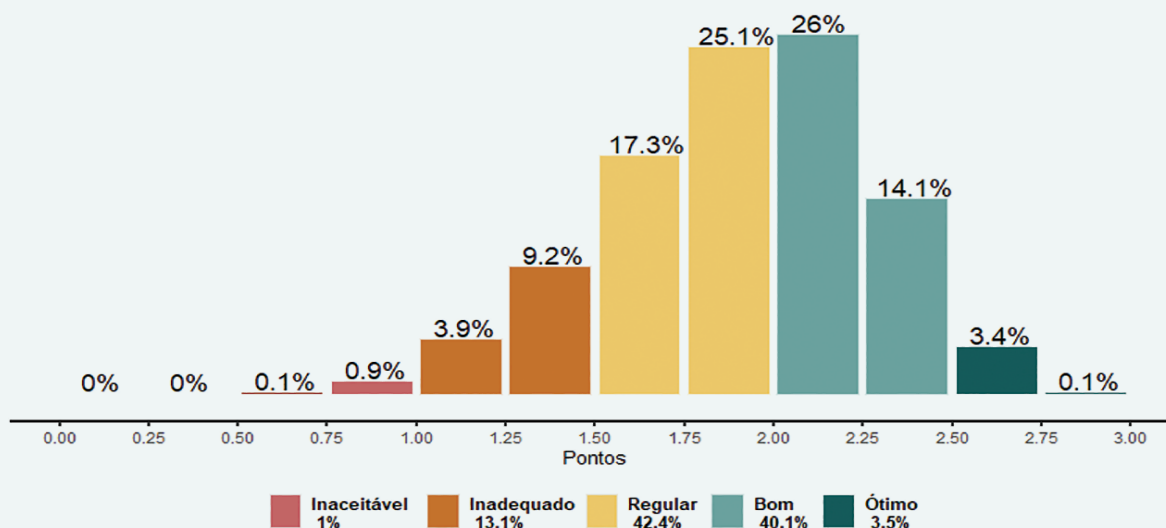
Ainda sobre a Tabela 4, é possível notar que, no geral, há uma desigualdade de perfil entre as dimensões e entre alguns municípios. Nesse sentido, "infraestrutura" é a dimensão em que mais municípios se destacam, embora "equipe e gestão" seja a dimensão com menos desigualdade. Enquanto "currículo, interações e práticas pedagógicas" é a dimensão que, na média, possui pior pontuação e que alguns municípios se encontram no nível "inadequado".

Contudo, também é possível verificar pela Tabela 2 o quanto **a média pode limitar algumas interpretações**, visto que duas dimensões possuem valor médio de pontuação nacional muito próximos — "infraestrutura" e "equipe e gestão" —, mas com perfis distintos entre os municípios.

Para melhor explorar estes resultados, a distribuição das turmas em formato de histograma, conforme a faixa de qualidade alcançada, em cada uma das três dimensões, bem como a discussão das implicações do resultado por dimensão, podem ser conferidas nos gráficos a seguir.



GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE TURMAS POR PONTUAÇÃO NA DIMENSÃO "INFRAESTRUTURA"



Quando olhamos a distribuição por pontuação de todas as turmas observadas, podemos verificar que, por mais que na média essa distribuição se apresenta enquanto "regular", temos um contingente de 43,6% de turmas que se encontram nas faixas "bom" ou "ótimo". Com apenas 1% das turmas enquanto "inaceitável".

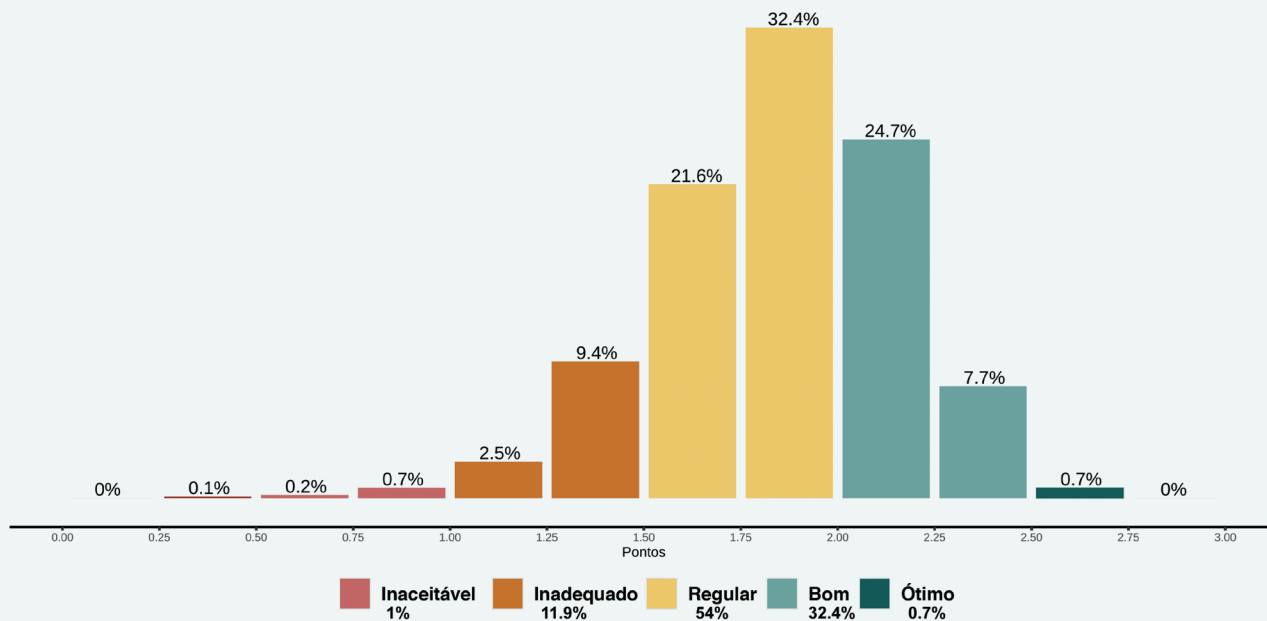
A dimensão "infraestrutura" é composta pelos índices agregados "estrutura predial", "equipamentos" e "materiais pedagógicos". As melhores pontuações encontram-se no agregado de itens que compõem o índice "equipamentos" relativos a sanitários (2,44) e "estrutura predial" relacionados à área interna (2,37). Esses índices indicam, por exemplo, que os sanitários são limpos, com tamanho adequado às crianças, que há produtos de higiene e que estão em dispensadores na altura das crianças, possibilitando a promoção de autonomia, caso haja práticas pedagógicas condizentes para tanto. Já as salas de referência possuem o necessário para que as crianças sejam atendidas com qualidade segundo nossos documentos oficiais, incluindo mobiliário de tamanho adequado e em bom estado de conservação, janelas na altura adequada e bem conservadas, ventilação e iluminação adequadas, assim como espelhos amplos na altura das crianças.

As piores pontuações são referentes também à estrutura predial, mas aos itens correspondentes à "área externa" (1,45), bem como ao conjunto de itens sobre "troca de fraldas" (0,59), que estão englobados no índice "equipamentos". O que significa, respectivamente, que embora haja pátio e parque infantil, no geral, ainda se carece de espaços externos com elementos da natureza, bebedouros com água filtrada na altura das crianças e áreas de areia; assim como, de forma crítica, há um déficit de bancadas para trocas de fraldas.

Panorama Nacional da Qualidade da Educação Infantil

O indicador “materiais pedagógicos” reflete a regularidade encontrada no geral dessa dimensão, apresentando pontuação de **1,79**.

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE TURMAS POR PONTUAÇÃO NA DIMENSÃO “EQUIPE E GESTÃO”



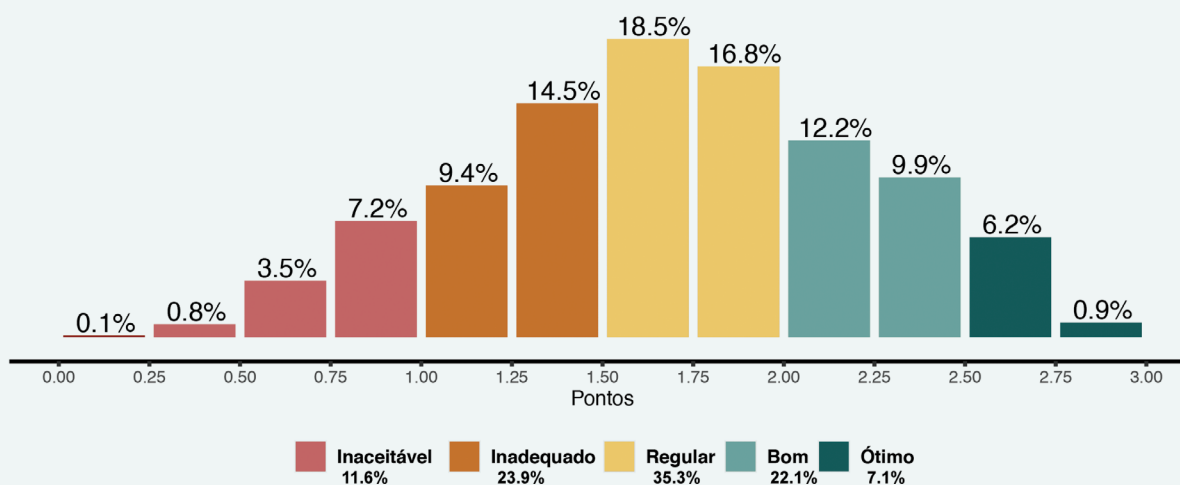
Ainda que a maior parte das turmas nessa dimensão encontrem-se classificadas como “regulares”, existe um contingente expressivo de 33,1% de turmas “boas”. Enquanto 1% do total de turmas (0,9%) foram classificadas na faixa “inaceitável”.

O conjunto de itens que compõem o índice agregado “motivação e engajamento” se destaca positivamente, com pontuação de **2,66**, demonstrando que os profissionais, no geral, estão estimulados para realizar o planejamento das atividades, sentem-se satisfeitos com seu trabalho e se veem como participantes no processo de elaboração do PPP. De modo interessante, essa dimensão não possui índices agregados com valores de pontuação que se enquadrem em faixas de qualidade piores que a “regular”, sendo as menores pontuações as dos conjuntos de itens sobre “formação” e “condições de trabalho”, ambos com pontuação de **1,53**. Os itens de formação versam sobre formação inicial e continuada. Enquanto os itens sobre condições de trabalho avaliam se o professor paga por algum material, se há banheiro adaptado, assim como de uso exclusivo para os profissionais, além de questões como espaço suficiente na sala de referência e espaços na unidade para reuniões, estudos, formações e planejamento.



Cabe ressaltar que essa dimensão é construída em quase toda sua totalidade por itens advindos de entrevistas (ver Apêndices B e C), o que pode denotar uma percepção positiva dos diretores e professores sobre o trabalho no geral, mas que, na prática, não se traduz em um atendimento nas melhores pontuações de qualidade para as crianças, conforme pode ser visto no conteúdo do Sumário daqui por diante.

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE TURMAS POR PONTUAÇÃO NA DIMENSÃO
"CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"



Assim como possui menor pontuação média entre as três dimensões apresentadas neste Sumário, essa dimensão apresenta a menor porcentagem de turmas nas faixas "bom e ótimo" entre as três, com **29,19%** do total das turmas nessas faixas. Também é a dimensão com maior porcentagem de turmas classificadas como inaceitáveis (**11,6%**). Entre as turmas inaceitáveis, a proporção de turmas de pré-escola é ligeiramente maior do que as de creche (56,33%).

Dada a distribuição de pontuações encontradas no total de turmas e pontuação média nacional em relação às demais dimensões, assim como por ser a dimensão que traduz de forma mais ampla o conteúdo da BNCC, cujo grau de implementação objetivamos mensurar com esta avaliação, análises em detalhes de alguns itens que se articulam e compõem esta dimensão serão apresentadas na próxima seção deste Sumário.

**Um olhar
aprofundado
para a dimensão
“currículo, intera-
ções e práticas
pedagógicas”**










6





Conforme mencionado anteriormente, a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” é central nesta análise, por ser a que congrega os cinco conceitos-chave de qualidade trabalhados nesta Avaliação, e na qual se traduz na prática o que a BNCC preconiza tanto em termos de direitos quanto de objetivos de aprendizagem.

Para verificar as potenciais desigualdades de atendimento inter e intramunicipais, analisamos para cada município qual foi a menor e a maior pontuação encontrada nessa dimensão, sendo que essa pontuação poderia variar de 0 (pior pontuação) a 3 (melhor pontuação), conforme explicação prévia da norma. O resultado pode ser visto na Tabela 3.

TABELA 3 - PONTUAÇÃO MÍNIMA, MÁXIMA, MÉDIA E DESVIO PADRÃO DE CADA MUNICÍPIO (ANONIMIZADO) DA DIMENSÃO DE “CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”

AMOSTRA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
 Nacional	1,69	0.536	0.213	2.923
♥ Município 1 	1.36	0.524	0.220	2.661 
♥ Município 2	1.60	0.474	0.453	2.668
♥ Município 3	1.67	0.530	0.391	2.703
♥ Município 4	1.83	0.495	0.469	2.891
♥ Município 5	1.67	0.453	0.286	2.840
♥ Município 6 	1.91	0.514	0.357	2.845
♥ Município 7	1.88	0.576 	0.213 	2.824
♥ Município 8	1.37	0.453	0.365	2.692
♥ Município 9	1.60	0.470 	0.563	2.809
♥ Município 10	1.85	0.493	0.578 	2.923 
♥ Município 11	1.40	0.502	0.219	2.666
♥ Município 12	1.63	0.519	0.278	2.688

LEGENDA:

- INACEITÁVEL
- INADEQUADO
- REGULAR
- BOM
- ÓTIMO
-  MELHOR
-  PIOR

A partir da Tabela 5, é notório o quanto dentro do Brasil há desigualdade de atendimento na Educação Infantil, com turmas que se encontram em situações alarmantes, com notas baixíssimas (**0,213**), enquanto há turmas com notas beirando a excelência (**2,923**). E, embora a média nacional seja “regular” (amarela), 3 municípios encontram-se na faixa “inadequado” (laranja) – municípios 1, 8 e 11 –, 5 com pontuação similar à média nacional e 4 mais próximos à nota de corte para a faixa “bom” (verde claro) – municípios 4, 6, 7 e 10. Ainda, é impactante como dentro de um mesmo município há uma grande variabilidade de qualidade do que é ofertado em termos de implementação da BNCC, interações e práticas pedagógicas.

A seção 8, “Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas”, explora algumas possibilidades para essa variabilidade.

6.1 Análise de itens da dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas”

Além da análise feita com base na pontuação, que é gerada considerando um conjunto de itens, outra forma de olhar para estes dados é através dos itens que constituem a dimensão em si e se articulam nos índices agregados. Esses resultados serão apresentados a seguir.

6.1.1 Oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar

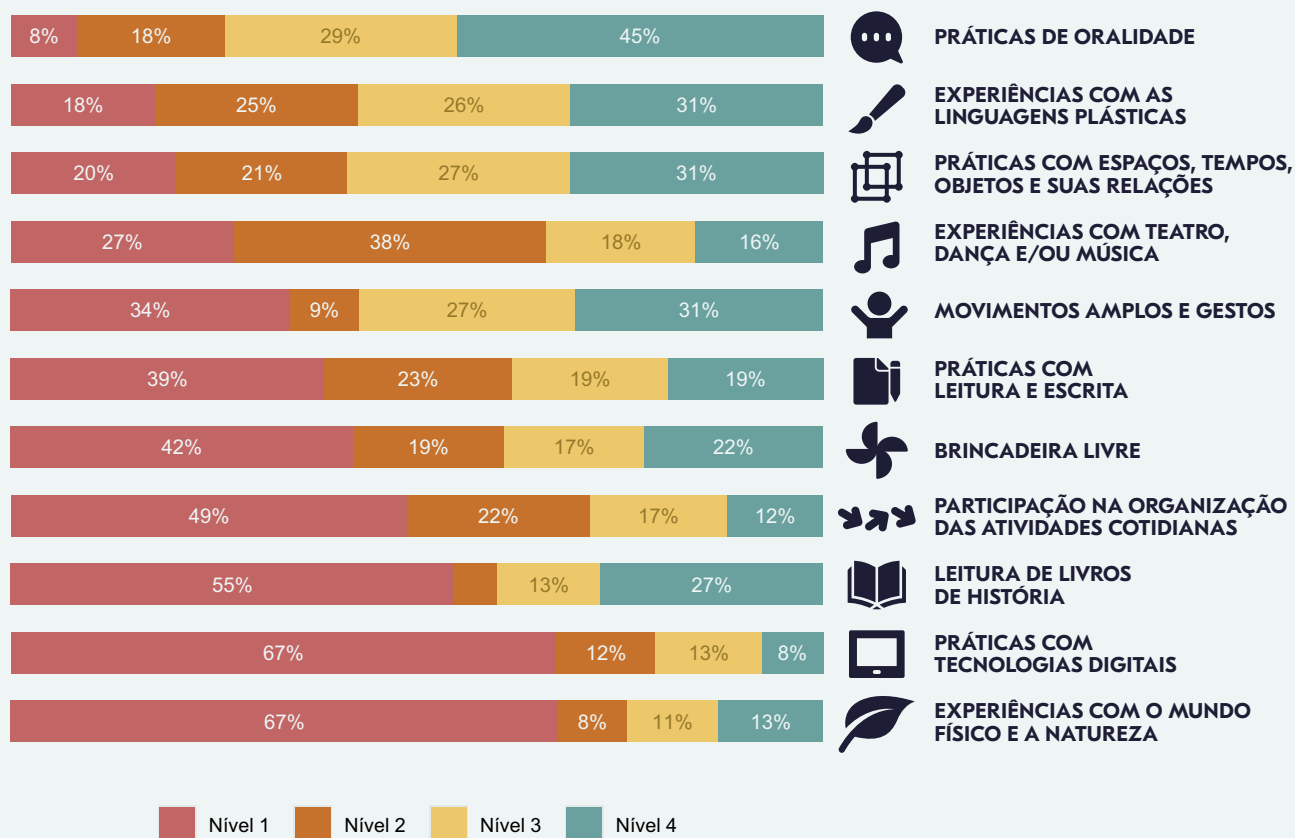
Para melhor compreensão dos próximos resultados, o conjunto de itens denominados “oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar” são pontuados da seguinte maneira:



São consideradas como estratégias qualificadas: (i) a possibilidade de alguma escolha de atividades, brinquedos e materiais por parte das crianças; (ii) a manipulação e utilização destes brinquedos e materiais de forma lúdica, com exploração e brincadeiras; (iii) o uso de perguntas abertas pelo professor e como as crianças podem compartilhar ideias e expressar opiniões, (iv) o professor conectar os temas e conteúdos das atividades com experiências do cotidiano relevantes para as crianças. Assim, o Gráfico 4 apresenta a distribuição das turmas, considerando os itens dessas oportunidades e os níveis relacionados a cada uma delas.



GRÁFICO 4 - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS "OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS QUE AMPLIEM O REPERTÓRIO POR MEIO DO BRINCAR" EXPRESSOS EM PORCENTAGEM DE TURMAS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE QUALIDADE



OBSERVAÇÃO: OS RESULTADOS DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS QUE ABORDAM "ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL" SERÃO APRESENTADOS EM DESTAQUE A SEGUIR.

No consolidado de dados nacionais, temos as oportunidades de aprendizagens que promovem participação em práticas de oralidade – conversar, narrar, argumentar, brincar com rimas – como as mais presentes e com maior qualidade. Em 92% das turmas observadas houve essa oportunidade, e em 45% das turmas da forma mais qualificada que o instrumento mensura, nas quais foi possibilitada a autonomia e a participação das crianças de forma ativa e aberta, como, por exemplo, sendo-lhes pedido que descrevessem algum evento da vida cotidiana, objetos ou fenômenos observados por elas, com o uso de perguntas abertas por parte do professor.

Experiências com teatro, dança e/ou música podem ser mais frequentes e com maior espaço para o protagonismo das crianças, uma vez que em 27% das turmas esta oportunidade não foi observada, e em 38% foi observada de forma repetitiva ou mecânica.

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

Experiências com as linguagens plásticas, práticas sociais com espaços, tempos, objetos e suas relações, bem como oportunidades que promovem os movimentos amplos e gestos foram observadas da forma mais qualificada em cerca de um terço das turmas (31%), porém, possuem margem tanto para melhoria das práticas que já são ofertadas, quanto para compor a rotina de uma maior porcentagem de turmas.

Práticas sociais com leitura e escrita, e oportunidades relacionadas à participação das crianças na organização das atividades cotidianas não ocorreram em entre 39% e 49% das turmas, e ainda possuem uma grande margem para melhoria do uso de estratégias que oportunizem o protagonismo das crianças por meio do brincar.

Os momentos de brincadeira livre não foram observados em 42% das turmas, ou seja, não foi ofertada às crianças possibilidade de brincadeiras de forma autônoma e em espaços previamente organizados pelas(os) professoras(es). Ainda, quando ocorreram, em 19% foi com liberdade restrita e em 17% sem a(o) professora(or) facilitar a brincadeira ou interagir com as crianças para ampliar as aprendizagens, de modo desacompanhado. Dessa forma, apenas em menos de um quarto das turmas (22%) esta oportunidade de aprendizagem atinge seu objetivo de que as crianças tenham aprendizagens ampliadas ao tomar decisões, explorando seus próprios interesses de forma independente.

Os momentos de leitura de livros de história pelo(a) professor(a) aparecem como um destaque no que diz respeito à desigualdade de oportunidades. Uma vez que em mais de um quarto das turmas (27%) ela é observada no nível máximo de qualidade, enquanto em mais da metade das turmas (55%) essa oportunidade sequer é observada. A relevância desses dados é confirmada a partir de um levantamento realizado pela Fundação Itaú Social (2017), que indica que a prática de leitura compartilhada na primeira infância é importante para o desenvolvimento da futura capacidade leitora, além de ganhos na aquisição de vocabulários e consciência fonológica. Os efeitos são ainda maiores quando a criança possui uma participação ativa na leitura, que deve ocorrer de forma dialogada. Neste levantamento, observaram-se, também, associações positivas em relação ao nível socioeconômico de adultos que possuíam boas habilidades de leitura na infância.

Por fim, práticas que envolvem tecnologias digitais e experiências com o mundo físico e a natureza não foram observadas em mais de dois terços das turmas (67%). Ambas as oportunidades são condizentes com experiências e saberes que constam na BNCC, mas aparecem apenas em cerca de um terço das turmas visitadas.

De um modo geral, os resultados indicam que a rotina das crianças nas unidades educacionais pode tanto ser mais diversificada em termos de experiências oportunizadas, quanto efetivamente proporcionar que as crianças sejam protagonistas dos seus momentos de aprendizagens, tendo os direitos de aprendizagem garantidos.



**CONVIVER,
BRINCAR,
PARTICIPAR,
EXPLORAR,
EXPRESSAR E
CONHECER-SE**

são traduzidos pela EAPI de uma maneira articulada quando as oportunidades de aprendizagens ocorrem no nível 4, o que é pouco visto. Dessa forma, o Gráfico 4 indica que ainda há muito o que ser feito para uma efetiva implementação da BNCC.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS QUE ABORDEM ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Este item abrange oportunidades de aprendizagens intencionalmente planejadas para a abordagem de aspectos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. De modo objetivo, são pontuadas oportunidades que garantem à criança experimentar práticas que utilizam legados das culturas Africana, Afro-brasileira, Indígena e de diferentes povos, de forma a valorizá-las (uso de músicas, poemas, contos, mitos); práticas que valorizam a influência e diversidade cultural em aspectos como culinária, artesanato, dança, moda, vocabulário; práticas que enfatizam a pluralidade de etnias e ancestralidades (exemplo: contação de histórias com personagens de diferentes etnias e raças, atividades com fotos de pessoas de diversas etnias e raças).

A relevância de abordar esse tema é justificada por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Neste contexto, também vale ser mencionado o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implemen-

tação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. Ainda, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A consolidação de políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais no campo da educação rompe com a noção de que essas oportunidades de aprendizagens ocorram apenas de maneira pontual e/ou em datas comemorativas, baseando-se em estereótipos e discussões pouco fundamentadas. Conforme a BNCC, o campo de experiências “O Eu, o outro e o nós” atravessa os demais campos, ampliando a abordagem da educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de que as crianças demonstrem atitudes de cuidado e solidariedade, percebam que as pessoas possuem características físicas diferentes e respeitem essa diversidade, demonstrem empatia pelos outros, valorizem as próprias características, demonstrem interesse e respeito por outros tipos de cultura e modos de vida, além de relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a

história dos seus familiares e da sua comunidade.

Os resultados obtidos no Estudo Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil no que se refere às oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial demonstram uma grande dissonância entre o cumprimento da legislação vigente (e, conseqüentemente, da Educação Infantil de qualidade) e a maneira como esse tema vem sendo abordado em todas as regiões do país.

Em 89,8% das turmas visitadas não foram observadas oportunidades de aprendizagens que abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial de acordo com os critérios da EAPI. Em números absolutos, são 3.114 turmas do total de 3.467. Considerando o método de observação, isso é equivalente a quase 11.000 horas (10.899 exatamente) de atividades com crianças sem a efetivação dessa oportunidade.

Com isso, é essencial a reflexão sobre essas práticas no cotidiano educacional, possibilitando a consolidação da autoestima e da identidade das crianças (tópico especialmente relevante em um país com população tão miscigenada como o Brasil), o enfrentamento do racismo e a construção de uma sociedade mais plural.



NCPI: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância

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

Ainda sobre este conjunto de itens, quanto às análises olhando para os estratos utilizados no sorteio da amostra, temos os seguintes destaques, na comparação de turmas de creches com de pré-escolas:

- ✓ Práticas sociais com leitura e escrita são mais presentes e com mais qualidade na pré-escola do que na creche. Em 75% das turmas de pré-escola foram observadas essa prática, sendo 24% com nível máximo de qualidade (nível 4). Enquanto na creche, as práticas foram observadas em 47%, com 14% no nível 4.
- ✓ Movimentos amplos e gestos ocorrem com maior qualidade na creche (37% de turmas no nível máximo de qualidade, enquanto no mesmo nível na pré-escola encontram-se 25% das turmas).
- ✓ Experiências com teatro, dança e música são menos presentes e com menos qualidade na pré-escola. Esta oportunidade não foi observada em 36% das turmas de pré-escola, enquanto na creche em 18%. Entre a porcentagem de observadas, 12% das turmas estão no nível máximo de qualidade na pré-escola, enquanto na creche são 20%.
- ✓ Momentos de brincadeira livre também são menos presentes e com menos qualidade na pré-escola. A porcentagem de turmas em que esta oportunidade não foi observada é 46% na pré-escola, enquanto na creche é 38%. Na pré-escola 16% de turmas estão no nível máximo de qualidade, enquanto na creche o valor é 28%).

Quando são comparadas as diversas modalidades de unidades educacionais, contempladas na amostra e descritas na seção 2, destacam-se as seguintes diferenças nos resultados:

- ✓ Das doze oportunidades observadas, dez estão menos presentes nas creches conveniadas. De forma geral, práticas pedagógicas qualificadas acontecem com mais frequência nas creches de administração direta.
- ✓ Uma das exceções são “experiências com teatro, dança e música” que não foram observadas (nível 1) em 18% das turmas de ambos os tipos de creches e foram observadas com o nível máximo de qualidade em 21% das turmas também para ambos os tipos.
- ✓ Momentos de brincadeira livre são a outra exceção a esse perfil. 39% das turmas estão no nível 1 (não observadas) nas creches de administração direta e 32% nas conveniadas. Em relação à qualidade, estão no nível 4 (máxima qualidade), 28% das turmas diretas e 31% das conveniadas.
- ✓ No geral, não há diferenças marcantes nos achados entre turmas de pré-escola que estão em unidades exclusivamente de educação infantil com os resultados daquelas que fazem parte de escolas de Ensino Fundamental. A exceção são os momentos de brincadeira livre que ocorrem em 16% a mais de turmas de pré-escola alocadas em unidades exclusivas para educação infantil.



Práticas sociais com leitura e escrita observadas

- Pré-escola: 75%
- Creche: 47%



Movimentos amplos e gestos nível 4

- Pré-escola: 25%
- Creche: 37%



Teatro, dança e música não observados

- Pré-escola: 36%
- Creche: 18%



Brincadeira livre não observada

- Pré-escola: 46%
- Creche: 38%

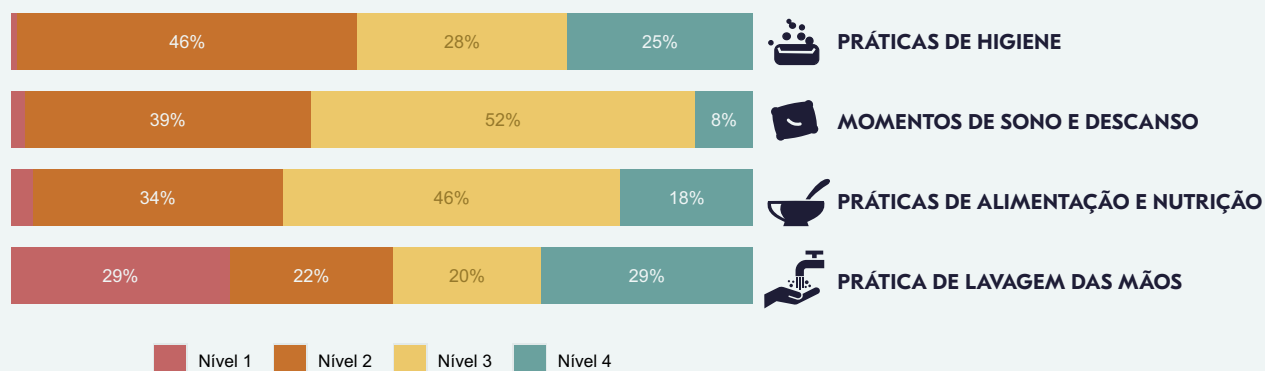
6.1.2 Oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde

Já os itens que se referem às “oportunidades de aprendizagens para o cuidado de si, o bem-estar e a saúde”, os quais verificam se práticas relacionadas aos momentos de cuidado estão ocorrendo e se sim, com intencionalidade pedagógica, são divididos nos 4 níveis de acordo com os seguintes critérios:



De forma que os resultados obtidos em relação a esses itens estão dispostos no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS “OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS PARA O CUIDADO DE SI, O BEM-ESTAR E A SAÚDE” EXPRESSOS EM PORCENTAGEM DE TURMAS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE QUALIDADE.



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

Dessas oportunidades a que apresentou maior porcentagem de turmas no nível 1, foi a que envolve práticas de lavagem de mãos, ou seja, em 29% das turmas observadas as crianças não lavaram as mãos ou lavaram de forma inadequada. Resultado que chama ainda mais a atenção ao se pensar que a coleta desses dados ocorreu em meio à pandemia de covid-19, em que a prática de lavar as mãos de forma adequada era crucial para garantir a segurança sanitária.

Em todas as oportunidades, menos de 30% das turmas estão no nível 4 (máximo de qualidade), com momentos de sono e descanso apresentando o índice mais baixo (8%). Considerando que a BNCC reforça que, na Educação Infantil, as ações de cuidado estão integradas às ações de conhecer e explorar o mundo, e as DCNEI que o cuidar e o educar são indissociáveis, os resultados demonstram um vasto campo para melhoria no quesito atribuir intencionalidade pedagógica a essas práticas, visto que na EAPI são nas práticas no nível 4 que isso se traduz.

Em relação aos estratos, para as práticas de higiene com maior nível de qualidade foram encontradas diferenças entre creches de administração direta e conveniadas, com o nível 4 sendo atingido por 35% das diretas e 26% das conveniadas.

Nas demais oportunidades não há diferenças, assim como na pré-escola entre turmas em CEI e EMEF para todas as oportunidades



Diante do contexto de pandemia em que o estudo foi realizado, o cumprimento de protocolos sanitários também foi avaliado (ver Apêndice D). Apesar de reconhecer que há diferenças entre os protocolos impostos por cada município, entende-se que avaliar sua implementação é relevante, tanto pelas condições sanitárias, quanto por sua prática pelos adultos proporcionar uma forma de aprendizagem, visto que as crianças aprendem por meio de exemplos. Entre os resultados relevantes, tem-se que, em creches de administração direta, apenas em 52% das turmas ocorreu o uso adequado de EPIs³ pelos professores e outros profissionais, enquanto nas creches conveniadas, esse número é um pouco maior, com cerca de 59% das turmas tendo os profissionais seguindo esse protocolo corretamente.

³ Além do uso de máscaras, foi considerado se os profissionais utilizavam (1) luvas descartáveis nas situações em que tinham contato com as secreções das crianças, como nas trocas de fraldas, (2) óculos de proteção ou *face shield* quando em contato com secreções das crianças, como professores das idades mais novas e aqueles que realizam trocas de fralda.

6.1.3 Práticas para acolhimento e gestão de conflitos

Finalizando o conjunto de itens relativos às práticas pedagógicas, temos os que se referem a “práticas para acolhimento e gestão de conflitos”, apresentados no Gráfico 6 e classificados de acordo com os seguintes critérios:

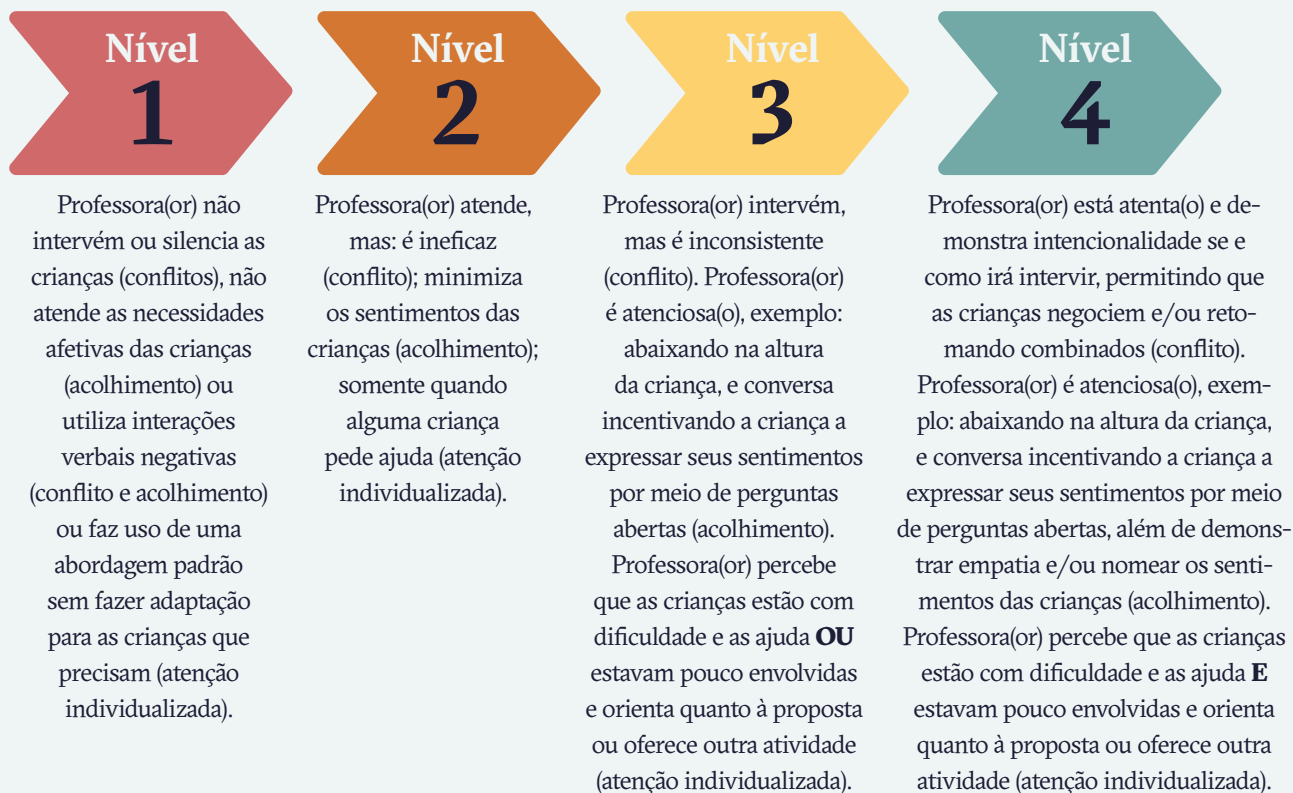
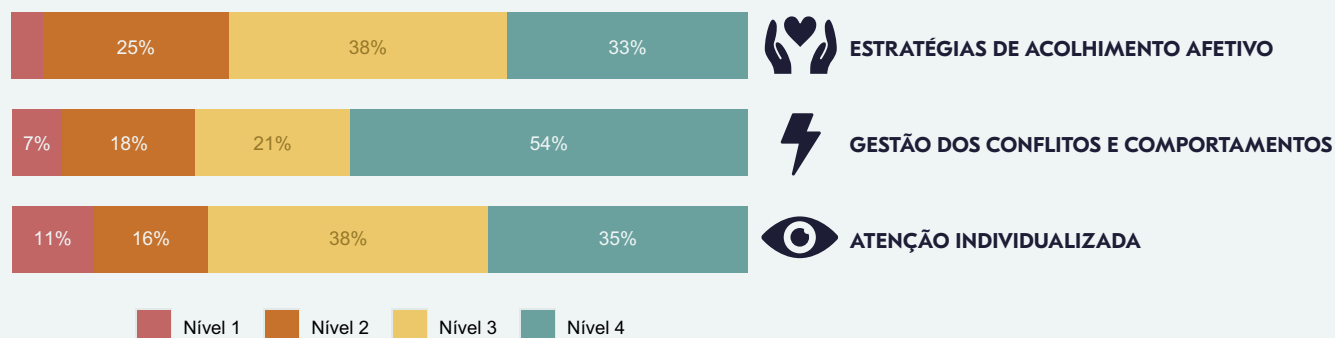


GRÁFICO 6 - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS “PRÁTICAS PARA ACOLHIMENTO E GESTÃO DE CONFLITOS” EXPRESSOS EM PORCENTAGEM DE TURMAS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE QUALIDADE.



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

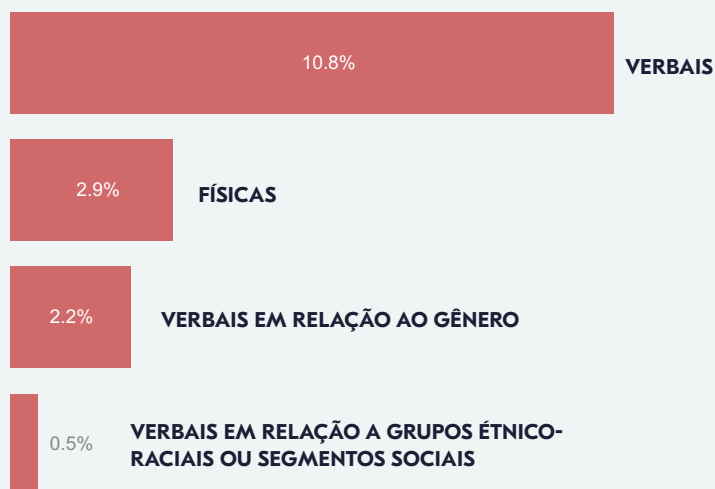
O item que apresenta maior porcentagem de turmas no nível máximo de qualidade dentro deste conjunto de itens de “práticas para acolhimento e gestão de conflitos” é o de “gestão de conflitos e comportamentos”, com 54% de turmas no nível 4.

Nesse item, também é possível identificar uma diferença importante entre creches de administração direta e conveniadas, em que atingiram o nível 4, 59% das turmas em creches diretas e 44% das conveniadas.

Outras diferenças marcantes não foram observadas entre creches e diretas, bem como no geral entre turmas de pré-escola em EMEFs e em CEIs.

Cabe destacar que, embora essas práticas para acolhimento e gestão de conflitos tenham bons níveis de qualidade, ainda é presente nas turmas de Educação Infantil uma porcentagem expressiva de interações negativas, conforme Gráfico 7.

GRÁFICO 7 - PORCENTAGEM DE TURMAS EM QUE FORAM PRESENCIADAS INTERAÇÕES NEGATIVAS



A presença de interações verbais negativas, como o uso de ameaças, humilhações e gritos, por exemplo, visando a controlar o comportamento das crianças, ocorreu em 10,8% das turmas observadas. **As interações físicas negativas foram observadas em 2,9% das turmas totais, com 2,8% de frequência nas creches de administração direta e 5,3% nas conveniadas.** Já as interações verbais negativas em relação ao gênero foram observadas em 2,2% das turmas totais, tendo ocorrido em 2% das diretas e 4,4% das conveniadas. As interações verbais negativas em relação a grupos étnico-raciais foram observadas em 0,5% das turmas. EMEFs não apresentaram diferenças importantes dos resultados dos CEI, em relação às turmas de pré-escola.

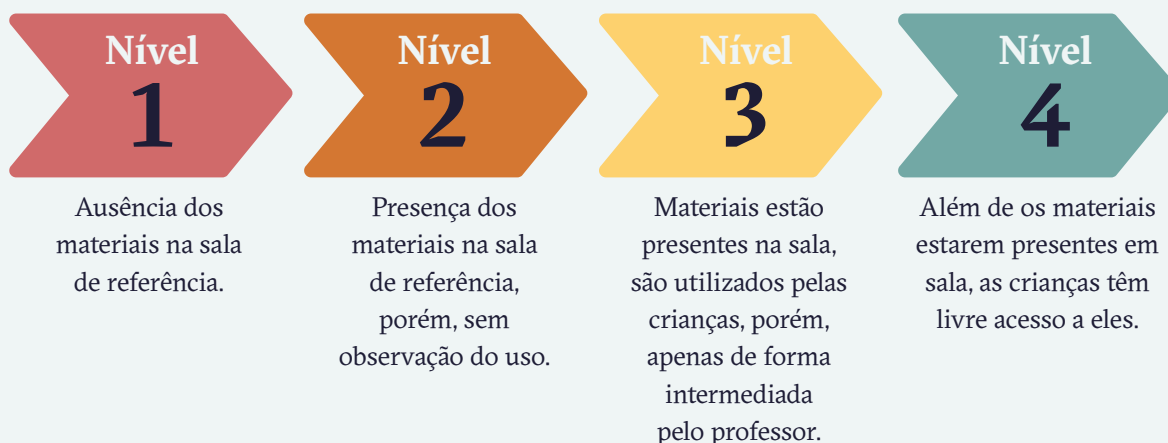


Ao ser a criança sujeito de direitos com prioridade absoluta constitucional e dever coletivo⁴ assegurar sua proteção contra toda forma de negligência, discriminação, violência, opressão e outros, temos que o imperativo é que todos estes índices fossem zero. Algumas das condutas podem se configurar, inclusive, como crimes previstos por lei, e outras se enquadrarem como violência psicológica.

Este é mais um conjunto de dados no Sumário que denota a desigualdade de atendimento na Educação Infantil, uma vez que temos turmas em que as crianças estão sendo acompanhadas satisfatoriamente neste momento em que estão aprendendo a manejar seus sentimentos, enquanto algumas ainda vivenciam violências verbais, físicas e psicológicas.

6.1.4 Uso e acesso de materiais

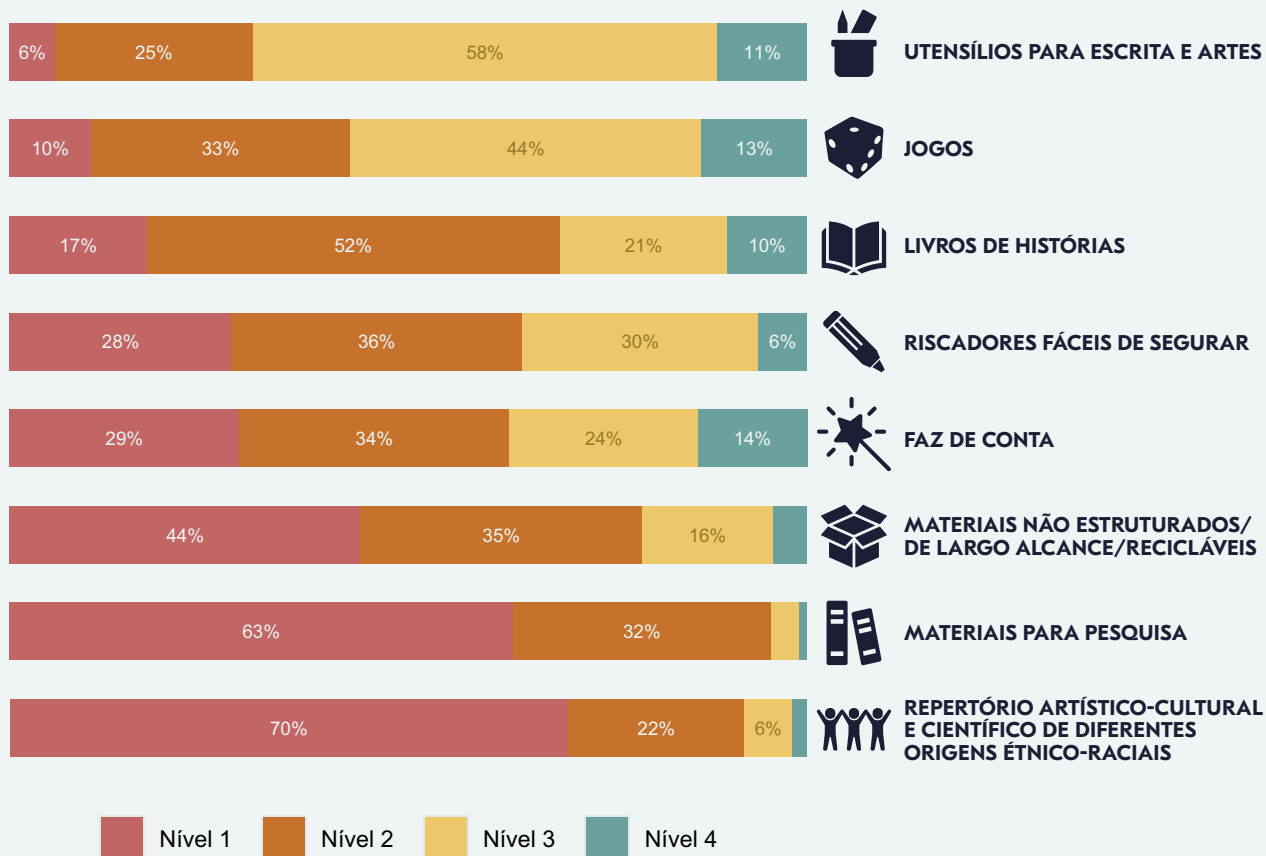
As práticas pedagógicas podem ser beneficiadas pela utilização de materiais disponibilizados nas salas de referência, a depender de como ele são utilizados ao longo do período em que as crianças estão na unidade educacional – por exemplo, existe uma relação bastante direta entre as oportunidades de aprendizagem que ampliam a expressão e a criação por meio das linguagens plásticas e a disponibilidade e utilização de utensílios para escrita e artes. É muito relevante, portanto, que os resultados desses itens recebam a devida atenção. Os resultados estão apresentados de acordo com os critérios:



⁴ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

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

GRÁFICO 8 - RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DE “USO E DISPONIBILIDADE DE MATERIAIS” EXPRESSOS EM PORCENTAGEM DE TURMAS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE QUALIDADE.



Os números demonstram uma baixa incidência de acesso livre aos materiais por parte das crianças, sendo que a maior frequência desse nível de uso é de 14%, para materiais de faz de conta. Jogos, utensílios para escrita e arte, livros de história são depois os únicos materiais que figuram com acesso livre pelas crianças em 10% ou pouco mais do total de turmas visitadas.

Os materiais com menor presença nas salas de referência, representados por maiores porcentagens de nível 1, foram os de repertório artístico-cultural e científico de diferentes origens étnico-raciais, os materiais para pesquisa e os materiais não estruturados/de largo alcance/recicláveis, presentes apenas em 30%, 37% e 56% das turmas, respectivamente. Há números importantes, também, na classificação de nível 2, indicando que, em boa parte dos casos, como ocorre com livros de história e riscadores fáceis de segurar, o material está presente na sala de referência, mas não é utilizado em nenhum momento. Neste sentido, um trabalho importante pode ser feito sobre a cultura de que se os materiais estiverem ao alcance das crianças irão ser

estragados⁵, lembrando que o objetivo fim da presença deles em sala é para que as crianças utilizem e que o desgaste destes materiais é natural.

Os utensílios para escrita e artes e os jogos foram os com maior incidência em utilização, pontuando 69% e 57%, respectivamente, somando-se o acesso condicionado à professora e o acesso livre (níveis 3 e 4).

Em uma análise das discrepâncias observadas entre creches diretas e conveniadas, alguns números evidenciam desigualdades relevantes a serem mencionadas. Dos 8 tipos de materiais observados, 5 estão mais presentes nas creches de administração direta, com índices variando de 5% a 13% superiores, sendo eles riscadores fáceis de segurar, material artístico-cultural e científico de diferentes origens étnico-raciais, materiais para pesquisa, livros de história e jogos. Utensílios para escrita e arte e jogos estão em uso mediado pelo professor em maior porcentagem de turmas de creches de administração direta (9% e 7% a mais, respectivamente). Materiais de faz de conta e materiais não estruturados/de largo alcance/recicláveis foram os únicos que não apresentaram desigualdade relevante.

Ainda, entre as turmas de pré-escola alocadas em CEIs e em EMEFs também foram observadas diferenças, com uma maior presença em CEIs de riscadores fáceis de segurar, materiais não estruturados/de largo alcance/recicláveis, jogos e materiais de faz de conta (índices variando de 7% a 16% superiores), bem como 7% a mais de turmas de CEIs com acesso livre a materiais de faz de conta.



Dando embasamento aos resultados apresentados anteriormente nesta seção, foi possível observar uma fragilidade no que diz respeito à documentação pedagógica. Apenas cerca de 9% do total das turmas possuem planejamento diário, e cerca de 45% registros diários, o que denota que os registros não retroalimentam a produção de planejamento na mesma frequência. Não há diferença entre turmas de creche e pré-escola nesses quesitos.

De um modo geral, esses dados expõem a necessidade de melhorias na realização de planejamento diário de atividades e registro das atividades e desenvolvimento das crianças. Esses documentos são cruciais para que o trabalho do professor com a turma seja pautado no que ocorre na realidade, do que emerge das e com as crianças. Do contrário, o que se tem é a realização de uma documentação pedagógica apenas de forma protocolar ou que se antecipa às crianças, não as colocando enquanto protagonista e nem o professor como par mais experiente. A não realização dessas documentações com qualidade impacta diretamente no modo como a rotina é vivida pelas crianças diariamente nas unidades de Educação Infantil, o que pôde ser visto nos demais resultados apresentados nesta seção.

⁵ Este foi um relato frequente em conversas com profissionais das redes de educação dos municípios participantes da Avaliação.

Fatores que influenciam a qualidade de inte- rações e práticas pedagógicas



Com o intuito de se identificar quais fatores apresentam relação sistemática com a qualidade das interações e práticas pedagógicas observadas na Avaliação, foi elaborado um modelo estatístico, utilizando as pontuações obtidas pelas turmas na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” como medida de qualidade e como possíveis fatores explicativos alguns itens da EAPI – tanto do roteiro de observação direta (Apêndice A) como das entrevistas com professores (Apêndice B) e diretores (Apêndice C).

O modelo foi estimado pelo método de mínimos quadrados ordinários (MQO), o qual permite identificar quais itens influenciam a qualidade na referida dimensão de maneira significativa. As variáveis incluídas na análise desta seção podem ser vistas no Quadro 2⁶. Seus coeficientes estimados, bem como os respectivos níveis de significância, estão disponíveis no Apêndice E.

QUADRO 2 - VARIÁVEL EXPLICADA: PONTUAÇÃO NA DIMENSÃO “CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”



⁶ Além dos itens apresentados no Quadro 2, outros possíveis fatores explicativos foram inicialmente considerados para o modelo. A partir da avaliação de sua significância estatística, de forma conjunta e isolada, definiram-se quais deles eram adequados para compor o modelo final e fez-se a escolha das variáveis incluídas. Os itens considerados, mas não incluídos no modelo final, foram: tempo na função (diretoras(es) e professoras(es)); salário (diretoras(es) e professoras(es)); faixa etária das crianças; formação dos profissionais (diretoras(es) e professoras(es)); realização de pós-graduação, de formações em contexto e de formações por conta própria (professoras(es)); classificação da turma pelo estrato (creche direta ou conveniada, pré em CEI ou EMEF); presença de espaços verdes na Unidade Educacional; e compra de material didático pela professora. Esses aspectos foram estatisticamente não significativos em todas as especificações realizadas.

Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas

A análise indica que uma quantidade maior de crianças presentes na sala de referência está associada a uma qualidade inferior nas interações e práticas pedagógicas. A possibilidade de se conceder um atendimento mais individualizado é apontada como um dos principais canais determinantes dos benefícios de se reduzir o tamanho das turmas sobre a aprendizagem por diversos estudos empíricos⁷. Uma menor quantidade de crianças na sala de referência também pode influenciar as práticas dos professores na medida em que pode propiciar uma maior adequação das estratégias educativas às características das crianças daquele grupo, demonstrando um respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

Características dos diretores das unidades educacionais também se mostraram relevantes na determinação da pontuação na dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”. Inicialmente, destacamos que vínculos de diretores no formato de contratos temporários feitos com a Secretaria estão associados a uma pontuação inferior nessa dimensão, assim como cargos estabelecidos por meio de eleições na comunidade escolar. Por outro lado, cargos de diretores estabelecidos via concurso público apresentam correlação positiva com a pontuação obtida nesta dimensão. Conforme apontado por Simões (2017), a forma de seleção para o cargo de diretor exerce forte influência na qualidade escolar devido ao papel de liderança vinculado a esta função, e processos seletivos que avaliam as habilidades técnicas dos indivíduos costumam levar a melhores resultados. Embora o efeito negativo associado à conquista do cargo por eleição na comunidade escolar seja diferente do esperado, outros estudos realizados no Brasil já encontraram o mesmo resultado⁸, o que sugere que critérios técnicos devem ser considerados conjuntamente a critérios democráticos para que estes se traduzam em maior qualidade na educação.

Adicionalmente, verificou-se uma maior qualidade nas interações e práticas pedagógicas nos casos em que diretores relatam a existência de reuniões coletivas com os familiares das crianças para apresentar o projeto político pedagógico da escola e para discutir e avaliar as vivências das crianças. Este efeito positivo mostrou-se significativo, independentemente da frequência das reuniões – mensais, bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais. A literatura empírica demonstra um efeito inequívoco da relação entre família e unidade educacional sobre o desenvolvimento infantil: a participação ativa dos responsáveis na vida escolar das crianças complementa e potencializa as aprendizagens adquiridas na unidade educacional⁹. Nesse sentido, a existência de reuniões com familiares permite a realização de práticas pedagógicas cada vez mais ricas em termos de aprendizagens, tanto pela integração entre vivência intra e extra muros da unidade educacional, quanto pelos profissionais da unidade entenderem melhor o contexto de onde aquela criança advém.

⁷ Schanzenbach (2010); Krueger (2003).

⁸ Santos et al. (2016).

⁹ Bull et al. (2008); Bettinger et al. (2022).



A presença de momentos coletivos, independentemente de sua frequência, organizados pela gestão da unidade para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, também apresentou efeito positivo sobre a nota de qualidade. O mesmo foi verificado a respeito da utilização da BNCC, de documentos curriculares municipais ou de documentos curriculares estaduais como norteadores das atividades realizadas com as crianças.

Quanto às respostas dos professores, a análise demonstra que aqueles que relatam ter o gosto por trabalhar com crianças pequenas, ou a afinidade com a faixa etária como motivação para a escolha da própria profissão, estão associados a turmas com maiores notas de qualidade das interações e práticas, assim como aqueles que identificam o desejo de adquirir novas habilidades como razão desta escolha.

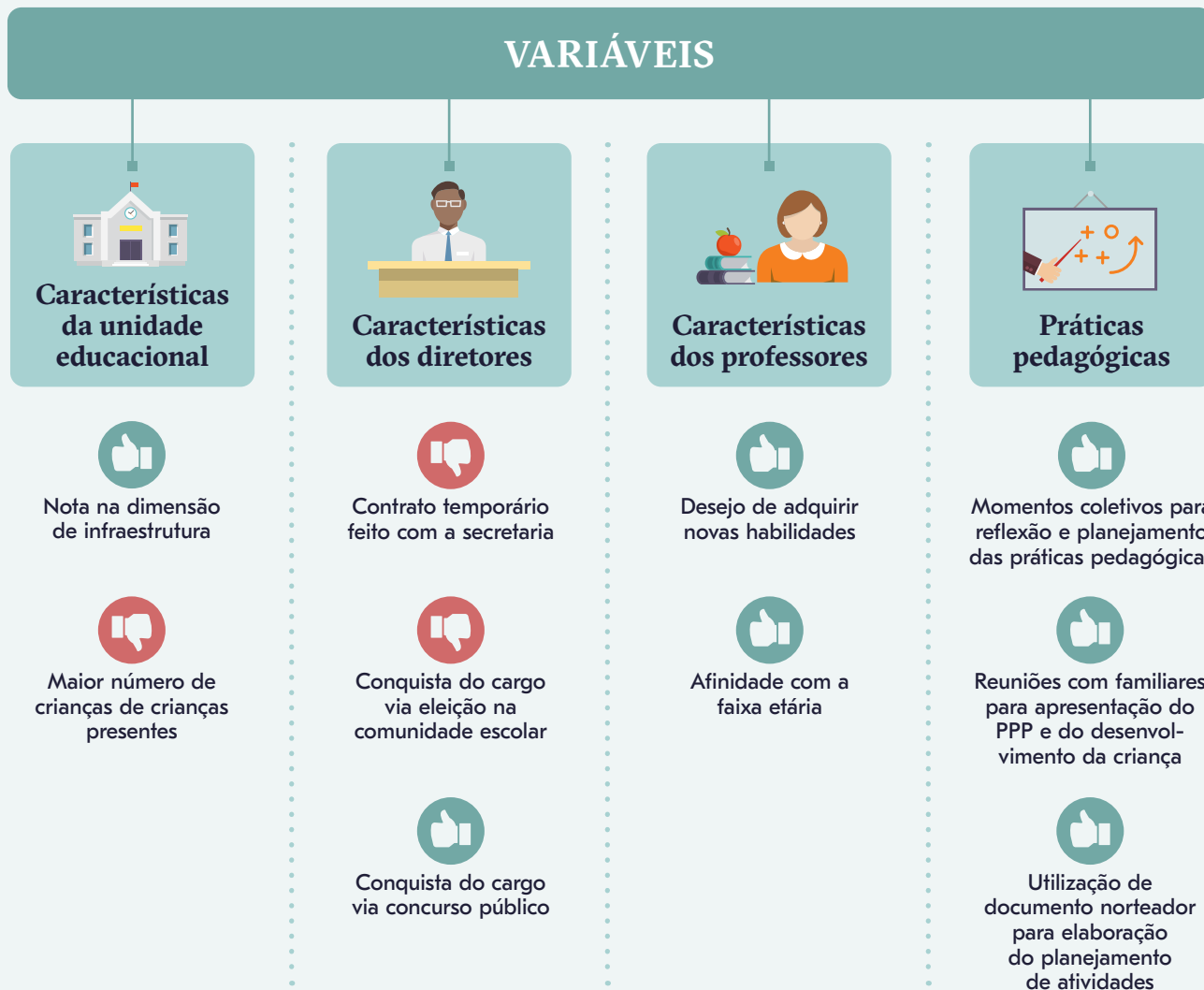
Finalmente, foi identificada uma associação positiva entre as características de infraestrutura da unidade educacional (UE) e a qualidade das interações e práticas pedagógicas nela observadas. Este resultado está em consonância com a literatura recente acerca do impacto da infraestrutura escolar sobre a aprendizagem, a qual destaca a importância da presença e utilização de espaços internos e externos em bom estado de manutenção, além da provisão de banheiros e salas de atividades limpas e de tamanho adequado para a faixa etária¹⁰. Como medida dos aspectos de infraestrutura, foram utilizadas as notas obtidas pelas turmas nos indicadores que compõem essa dimensão no instrumento: equipamentos, materiais pedagógicos e estrutura predial, sendo esta última subdividida em ambiente interno, ambiente externo e geral da unidade educacional. Todas as notas mencionadas apresentaram relação significativa com a nota de qualidade, com exceção da nota em características gerais da UE — a qual diz respeito à presença de ambientes como depósitos de materiais de uso pedagógico, salas de leitura e espaços para reuniões.

Visando assegurar a robustez dos resultados encontrados, diversas especificações do modelo foram testadas. Em todas elas, os aspectos mencionados acima se mostraram estatisticamente relevantes na determinação da nota na dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” — em termos de política pública, isto significa que se trata de fatores importantes a serem considerados, embora a análise não permita a estimação de um efeito puramente causal. O Quadro 3 apresenta um resumo desses achados.

¹⁰ Barrett et al. (2019).

Fatores que influenciam a qualidade de interações e práticas pedagógicas

QUADRO 3 - EFEITOS SOBRE A DIMENSÃO "CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"



LEGENDA: EFEITO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVO NEGATIVO

EFEITO DE VARIÁVEIS QUE SE MOSTRARAM SIGNIFICATIVAS PELO MENOS AO NÍVEL DE 95% DE SIGNIFICÂNCIA NA NOTA DA DIMENSÃO DE "CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

**Para onde
podemos
caminhar?**



Para onde podemos caminhar?

Os resultados da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil evidenciam que o atendimento feito às crianças nas unidades educacionais do Brasil é apenas regular. O que significa que, ao olharmos para os resultados de maneira agregada, por compreender que a qualidade da Educação Infantil não pode ser concebida de forma seccionada, temos que o que ocorre na prática ainda não está em total acordo com a noção de desenvolvimento integral proposta e objetivada pela BNCC. Ainda que, isoladamente, alguns aspectos não sejam tão críticos.

Muito além de mera proposição, os conceitos-chave da EAPI, instrumento utilizado na Avaliação, dizem respeito aos direitos de aprendizagem das crianças brasileiras. O brincar, por exemplo, é concebido não só como um direito de aprendizagem e desenvolvimento pela BNCC, como também um dos eixos estruturantes da Educação Infantil pelas DCNEI. Portanto, cotidianamente, as crianças deveriam ser expostas, por meio do lúdico, a ampliação e diversificação do acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Com isso, os resultados da Avaliação são como uma grande fotografia do quão fragmentados se encontram os esforços para alcançar uma Educação Infantil de qualidade — algo facilmente percebido a partir dos números mais positivos advirem das avaliações da infraestrutura, que são contrapostos por oportunidades de aprendizagem com índices muito baixos, como se esses dois aspectos fossem dissociáveis.

É importante se atentar, também, a algumas funções dos profissionais de educação, em sua maioria professoras. Atividades como a necessidade do acompanhamento da trajetória de cada criança e do grupo como um todo, por meio do registro de suas aprendizagens, conquistas, avanços e possibilidades, conforme proposto pela BNCC, de maneira a possibilitar a reorganização da prática pedagógica para que todas as crianças tenham os seus direitos de aprendizagem garantidos, bem como o planejamento das atividades, apresentam índices que requerem atenção, uma vez que há profissionais que não os realizam ou os realizam com frequência muito baixa. Evidencia-se a necessidade de refletir sobre os aspectos que estão envolvidos nesses resultados, uma vez que há uma dissonância entre a motivação e engajamento das professoras nos resultados da dimensão “equipe e gestão” — aparentemente com bons índices, a despeito do retorno no contexto pandêmico — e o encontrado na realização dessas documentações pedagógicas.

Também, os dados de fatores que influenciam a dimensão “currículo, interações e práticas pedagógicas” demonstram a centralidade da atuação dos diretores, que são atores determinantes na construção de uma comunidade escolar



NCPI: Educação
Infantil de
Qualidade



que garanta o protagonismo das crianças na Educação Infantil. O Projeto Político Pedagógico, as reuniões de conselho e planejamento nas Unidades Educacionais aparecem como fatores positivos a serem trabalhados. Esses dados devem ser analisados com cautela, pois sabe-se que aspectos relacionados ao estilo de gestão, diálogo e participação repercutem na constituição de um clima escolar propício para boas relações de ensino e aprendizagem.

É essencial que estes resultados não sejam compreendidos a partir de um prisma de responsabilidade individual – seja de professoras(or), diretores ou unidades educacionais. Os pontos de melhoria aqui evidenciados são de ordem sistêmica e demonstram a necessidade de políticas públicas que garantam uma oferta educacional que irá possibilitar que todas as crianças tenham os seus direitos de aprendizagem garantidos, com infraestrutura e materiais adequados, recursos humanos e financeiros suficientes, e quaisquer outros aspectos subjetivos condizentes com a necessidade das crianças. Não menos relevante, as condições de trabalho ofertadas para a equipe pedagógica devem ser ponderadas, tanto em aspectos formativos quanto de apoio para trabalhar por um paradigma em que a criança seja protagonista e o brincar seja assegurado. De modo que os fatores aqui apresentados sejam compreendidos dentro de uma visão ampla de qualidade, que considera insumos e processo, sendo muito mais concordante com uma concepção integral de criança.

Frente a este apanhado dos resultados, os autores deste Sumário recomendam:

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

Para onde podemos caminhar?

protagonismo das crianças em seus momentos de aprendizagens, tendo os direitos de aprendizagem da BNCC garantidos. Nesse sentido, a figura do coordenador pedagógico é chave para este acompanhamento e para assegurar que o planejado de forma central pela Secretaria tenha capilaridade em cada unidade educacional.

- ✓ Investir em momentos que devem estar presentes na rotina das crianças todos os dias, como a ampliação dos movimentos, a leitura de histórias, o brincar livre, e garantir que em toda a atividade da Educação Infantil haja intencionalidade pedagógica e protagonismo das crianças. Cabe aos professores efetivar o planejamento e organização destes momentos, aos gestores escolares garantir ambiente de trabalho propício para execução desse planejamento e à equipe pertinente da Secretaria Municipal de Educação viabilizar formações que fomentem tais planejamentos.
- ✓ Efetivar as oportunidades de aprendizagens relacionadas à educação étnico-racial, no sentido de que cada gestor e profissional de educação leitor deste Sumário pense o quanto isto realmente se dá nas relações cotidianas das unidades de Educação Infantil e não em momentos fragmentados ou projetos pontuais. Sugerimos, para tanto, o uso dos Indicadores de Qualidade das Relações Raciais na Escola¹¹, que fazem parte da coleção dos Indicadores de Qualidade (Indiques) e foram feitos para serem utilizados de forma articulada com os Indiques da Educação Infantil.
- ✓ Trabalhar em cada unidade educacional para que momentos relacionados ao cuidado tenham intencionalidade educativa e, especial atenção, seja dada a realização de forma efetiva da lavagem de mãos. Assim, professores devem garantir que suas práticas pedagógicas nestes momentos proporcionem que as crianças construam aprendizados sobre o cuidado de si, a autonomia, a reciprocidade e a interdependência com o meio, conforme preconizado pela BNCC.
- ✓ Buscar quebrar alguns paradigmas enraizados sobre a concepção de criança, como a cultura de que se os materiais estiverem ao alcance das crianças e forem usados livremente serão estragados. Esta quebra de paradigmas deve ser multiplicada em todas as instâncias da rede de educação, começando pelo planejamento de compras de materiais e formações na Secretaria Municipal de Educação, passando pelo incentivo da gestão escolar a práticas dos professores condizentes com uma concepção de criança ativa e participativa nas suas experiências no cotidiano da unidade educacional.

¹¹ <http://www.indicadoreseducao.org.br/indique-relacoes-raciais/>



- ✓ Combater ativamente as violências ainda presentes no contexto da Educação Infantil para atingir uma educação livre de qualquer ato que viole os direitos das crianças e promova qualquer tipo de discriminação. Esta recomendação cabe a todos os indivíduos da sociedade, especialmente aos atores da rede de educação nas diferentes instâncias responsáveis diretamente pelo que ocorre nas unidades educacionais.
- ✓ Mapear, enquanto gestão central na Secretaria Municipal de Educação, por meio de gestores escolares – e coordenadores de regionais/distritos/macroáreas, quando aplicável –, as possíveis fontes de desigualdade de atendimento dentro da rede e utilizar boas práticas da própria rede como fonte de inspiração para a superação dessas desigualdades.
- ✓ Identificar dentro do que compete às gestões das unidades educacionais, dos entes municipais, estaduais e federal, à luz dos resultados deste Sumário, sobre o que é preciso incidir para que não tenhamos maiores retrocessos na Educação Infantil brasileira. Dado que a pandemia de covid-19 retardou a implementação da BNCC e retrocedeu alguns processos que vinham caminhando positivamente nos municípios. Porém, com a devida cautela para que a pandemia não se torne um argumento estanque do porquê não alcançamos uma boa qualidade na Educação Infantil.
- ✓ Estabelecer no âmbito das Secretarias Municipais de Educação uma cultura permanente de acompanhamento da qualidade da Educação Infantil com avaliações periódicas, construção de planos de ação a partir dos resultados dessas avaliações e estabelecimento de parâmetros de qualidade inspirados em evidências, gerando uma melhoria progressiva dessa etapa da Educação Básica.

Posfácio

A Educação Infantil vem ocupando espaço cada vez mais importante na articulação das políticas nacionais para a primeira infância. As taxas de matrícula cresceram vertiginosamente desde ao menos meados dos anos 1990. No período recente, vimos também as creches se incorporarem definitivamente ao sistema de educação infantil, inclusive com metas de acesso de 50% segundo o recente Plano Nacional de Educação; e a pré-escola tornar-se obrigatória. Do lado do financiamento, o volume de recursos destinados a esse segmento cresceu significativamente, ainda que muitas análises técnicas apontem que permanecem carências relevantes.

Este cenário reflete, por um lado, a crescente preocupação que a sociedade brasileira tem com os primeiros anos de vida, fase importante na maturação do cérebro e desenvolvimento do pleno potencial humano, tão dependente da presença de contextos estimulantes, seguros e acolhedores. Por outro lado, é também indício de que as famílias brasileiras desejam cada vez mais compartilhar com a escola e com o Estado funções importantes no preparo dessas crianças para a vida, seja pelas necessidades de trabalho dos cuidadores, seja pelo reconhecimento de que a criança necessita de outras experiências além das familiares para seu desenvolvimento.

É sabido que a passagem pela Educação Infantil só será benéfica para a criança se o atendimento for de qualidade. Este ponto torna-se ainda mais importante quando consideramos que nosso país é um eterno campeão de desigualdades que, para serem combatidas, precisam dar às crianças pobres e ricas oportunidades semelhantes de aprendizagem e convívio, especialmente nesta fase especial que é a primeira infância. Sendo a educação infantil uma aposta tão importante de nossa sociedade para a promoção do desenvolvimento infantil, é imprescindível que saibamos se a qualidade dessas oportunidades está de acordo com as expectativas de nossa sociedade, especialmente no momento em que esta manifesta explicitamente seu ideal de escola por meio da recém-promulgada Base Nacional Comum Curricular.

Fiz esta introdução para enfatizar, portanto, a relevância histórica deste estudo. No momento em que o Brasil conclui um processo de reconstrução de sua Educação Infantil, com forte expansão do acesso e financiamento, seguida de um documento que norteia a construção de currículos e estabelece seus princípios desejáveis de qualidade — BNCC —, surge a partir daqui um diagnóstico de nossas fraquezas e fortalezas que pode nortear prioridades de ação para que as novas políticas possam ser plenamente implementadas.

De um modo geral, a avaliação mostra que a qualidade média da Educação Infantil nos municípios brasileiros é “regular”, o que aponta para o oferecimento do mínimo necessário para as crianças, mas sugere a necessidade de melhorias

para que se alcance a qualidade estipulada pelos documentos nacionais, em especial a BNCC.

Dentre as apresentadas no Sumário, as dimensões com melhor desempenho são as de “infraestrutura” e “equipe e gestão”, nas quais mais de um terço das unidades pode ser considerada de boa qualidade.

Talvez o resultado que mais chame a atenção, contudo, são as deficiências na dimensão “Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas”. Em 11,6% dos casos, o cenário foi considerado crítico, e em outros 33,9% ficou também aquém daquilo que se considera coerente com as normas curriculares brasileiras. Alguns tipos de oportunidade, especialmente relacionadas às oralidades das crianças, parecem ocorrer na maioria das rotinas educacionais e com boa qualidade, mas chama a atenção que em 42% das unidades não se verificou momentos de brincadeira livre, e em 55% não houve leitura de livros de história pelo professor, que deveriam, que deveriam estar presentes quase que diariamente nos contextos da Educação Infantil.

Já no âmbito do manejo de sala, surpreende que, em pleno século 21, ainda haja mais de 10% das turmas onde em um dia típico se verificam interações verbais negativas entre adulto e crianças, tais como humilhações, cantinhos do pensamento, entre outros. Por outro lado, vemos que em 70% das turmas os professores dotam de estratégias positivas para mediar conflitos, acolher crianças quando demonstram desconforto, ou individualizar as atividades quando a criança não deseja se envolver com aquilo que está sendo proposto ao restante da sala.

Por fim, se é conhecida a potencialidade das crianças em expressarem-se como sujeitos criativos, dialógicos e sensíveis, conforme diz a BNCC, uma Educação Infantil que atende apenas ao mínimo de cuidados para com elas não pode ser capaz de atingir o desenvolvimento integral, englobando as suas emoções, dúvidas, necessidades, individualidade, questionamentos, descobertas e opiniões. Mostra-se, então, ainda mais necessário o comprometimento da sociedade com a avaliação da qualidade da Educação Infantil como ferramenta para assegurar que os direitos de aprendizagem sejam garantidos para toda a diversidade de crianças que acessam esta etapa da Educação Básica, de forma a reduzir desigualdades.

Daniel Domingues dos Santos

COORDENADOR DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS
E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL – LEPES

Referências

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

BETTINGER, Eric; CUNHA, Nina; LICHAND, Guilherme; MADEIRA, Ricardo. **When the Effects of Informational Interventions Are Driven by Salience – Evidence from School Parents in Brazil**. University of Zurich, Department of Economics, 2022.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de maio de 2022

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 20 de dezembro de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 12 de maio de 2022.

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

BRASIL. **LEI Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm

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

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.



BULL, Ally; BROOKING, Keren; CAMPBELL, Renee. **Successful home-school partnerships**. Wellington: Ministry of Education, 2008.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

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

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

FERREIRA, Marisa Vasconcelos; CASTILHO, Priscila; SANTOS, Daniel D. dos; ABUCHAIM, Beatriz. **Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI)**. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP, 2021. Mimeo.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos; CASTILHO, Priscila; SANTOS, Daniel D. dos; ABUCHAIM, Beatriz. **Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI) - Manual de orientação para uso**. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP, 2021. Mimeo.

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

KRUEGER, Alan B. **Economic Considerations and Class Size**. The Economic Journal, Cambridge/MA, vol. 113, p. 34-63, abril 2002.

LEPES — Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social. **Manual de Orientação para Uso: Relatório de Observação de Aspectos Essenciais dos Ambientes de Aprendizagens**. Coordenação: Priscila Carvalho de Castilho. Ribeirão Preto: LEPES, 2021. Mimeo.

SANTOS, Daniel Domingues dos; CIPRIANO, Ana Cláudia; NATAL, Jaqueline França. **Prioridades na Educação Infantil. Políticas Educacionais em Ação — Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais FGV/EBAPE**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-18, dez. 2020.

SANTOS, Fernanda Julyanna Silva dos; SAMPAIO, Raquel Menezes Bezerra; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. **Eleição nas escolas: uma análise do impacto do diretor eleito sobre o desempenho educacional no Estado da Bahia**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 177-209, Abril, 2016.

SCHANZENBACH, Diane Whitmore. **The Economics of Class Size**. In BREWER, Dominic J. e MCEWAN, Patrick J. (eds.). *Economics of Education*, San Diego, CA: Elsevier, 2010, p. 183-190.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2022.

UNICEF et al. **Overview: MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes**. UNESCO Publishing, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248053>

Apêndices

Apêndice A – Visão geral dos itens do roteiro de observação

I. INFORMAÇÕES SOBRE A UNIDADE EDUCACIONAL/OBSERVAÇÃO	
DADOS DA UE	- Identificação e localização; - Horário de funcionamento.
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA TURMA	- Idade das crianças matriculadas na turma; - Nome da turma; - Período.
DADOS DA OBSERVAÇÃO	- Data da observação e horário de início e término; - Nome do observador.
II. INFORMAÇÕES BÁSICAS DA TURMA OBSERVADA	
CRIANÇAS MATRICULADAS	- Número de crianças matriculadas; - Existência de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na turma;
REGISTROS E PLANEJAMENTO	- Existência de registro de planejamento das atividades, frequência de sua realização e documentos oficiais que o embasam; - Existência da organização e registro das atividades das crianças;
CRIANÇAS E ADULTOS PRESENTES	- Número total de crianças e número de meninos e meninas; - Número de professoras(es) e outros adultos.
III. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS	
Envolvem práticas sociais com números, espaço, tempo, objetos e suas relações.	
Envolvem práticas sociais com a leitura e a escrita.	
Promovem a participação em práticas de oralidade.	
Leitura de livros de histórias pela(o) professora(or).	
Ampliam a expressão e a criação por meio das linguagens plásticas.	
Ampliam a expressão e a criação por meio de teatro, dança e/ou música.	
Promovem os movimentos amplos e gestos das crianças em jogos e brincadeiras.	
Ampliam a relação das crianças com as tecnologias digitais.	
Momentos de brincadeira livre.	
Envolvam as crianças em atividades de observação e investigação do mundo físico e da natureza.	
Relacionadas à participação das crianças na organização das atividades cotidianas.	
Abordem aspectos relacionados à educação étnico-racial.	
Práticas de lavagem das mãos.	
Momentos de alimentação foram observados.	
Práticas sociais de alimentação e nutrição.	
Relacionadas aos procedimentos de higiene (uso do banheiro).	
Momentos de sono ou descanso foram observados.	
Momentos de sono e descanso.	
Durante o momento de sono, alguma criança manifestou o desejo de ficar acordada, ficou acordada durante todo o período ou acordou antes das demais?	
Durante a observação, alguma criança manifestou a necessidade de dormir ou repousar fora de um horário preestabelecido?	
IV. INTERAÇÕES E ABORDAGENS PARA APRENDIZAGENS	
GESTÃO DE CONFLITOS POR PARTE DA PROFESSORA(OR)	- Gestão de comportamentos; - Resposta aos conflitos.
ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO AFETIVO ÀS CRIANÇAS	- Acolhimento das crianças em suas necessidades e singularidades.
PROFESSORA(OR) ATENDEU ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS	- Consideração pelas diferenças das crianças em ritmo e estilo de aprendizagens.



INTERAÇÕES NEGATIVAS	<ul style="list-style-type: none">- Presença de interações físicas negativas;- Presença de interações verbais negativas (inclusive em relação a grupos étnico-raciais ou segmentos sociais e/ou que limitam as crianças de acordo com o gênero).
ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none">- Quantas crianças na sala estão realmente atentas e envolvidas na proposta.
TEMPO DE ESPERA	<ul style="list-style-type: none">- Crianças esperam 10 minutos ou mais sem nenhuma atividade específica.
RESPEITO AO RITMO	<ul style="list-style-type: none">- Existência de desrespeito ao ritmo quando se observa a imposição de ritmo pelos adultos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none">- Professora(or) prevê DUAS ou MAIS formas distintas de organização do grupo (duplas, pequenos grupos, trabalho individual).
ESPAÇO EXTERNO	<ul style="list-style-type: none">- Soma de tempo de todos os períodos que as crianças da turma passaram em ambientes externos.
ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS POR UM ADULTO	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de tempo que as crianças estão sem a presença de um adulto.
V. ESPAÇOS, MATERIAIS E CONFIGURAÇÃO DA SALA	
INFRAESTRUTURA	<ul style="list-style-type: none">- Condições do espaço, iluminação, ventilação, mobiliário das salas de referência e demais espaços da UE.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none">- Acesso e uso de materiais pelas crianças, como materiais para escrita e artes, materiais de faz de conta, jogos, livros de histórias, materiais de pesquisa, dentre outros.
ACESSO E AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none">- Acesso livre às crianças às instalações sanitárias, à água, à área externa anexa à sala de referência.
LIMPEZA	<ul style="list-style-type: none">- Ambientes limpos;- Itens de uso individual limpos.
VI. INSTALAÇÕES E SEGURANÇA DA UNIDADE	
INSTALAÇÕES PARA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Espaço, materiais e mobiliário adequado para alimentação e circulação das crianças;- Presença de cardápio atualizado e compreensível para as crianças;- Limpeza do ambiente.
INSTALAÇÕES SANITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none">- Espaço, materiais e mobiliário adequado para as crianças;- Presença de sabonete, papel toalha e papel higiênico;- Limpeza do ambiente.
ÁREAS EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none">- Presença de área externa coberta e/ou descoberta adequada para a brincadeira das crianças;- Presença de parque infantil, bebedouro com água filtrada e área com areia;- Presença de elementos da natureza.
CONDIÇÕES DE SEGURANÇA E CONSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Presença de itens que possam colocar em risco ou ferir as crianças, como pisos desnivelados, materiais enferrujados ou pontiagudos, tomadas elétricas sem proteção etc;- Conservação dos espaços e materiais como cadeiras quebradas, calhas obstruídas etc.
ACESSIBILIDADE	<ul style="list-style-type: none">- Avalia se as dependências, as vias de deslocamento, os banheiros e os materiais e organização da sala de referência são adaptados a crianças com deficiências ou mobilidade reduzida.
SEÇÃO EXTRA I – ITENS COVID-19	
PROTOCOLOS SANITÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">- Medidas para redução na aglomeração de pessoas, suspensão do contato físico, ventilação das salas, disponibilização de álcool em gel, material de orientação, frequência de lavagem de mãos e limpeza dos ambientes, dentre outros.

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

EXPERIÊNCIA, QUALIFICAÇÕES E REMUNERAÇÃO DA(O) PROFESSORA(OR)	
DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Idade, cor/raça, sexo, tempo de experiência; - Nível de escolaridade, área de formação; - Tipo de vínculo de contratação e faixa salarial.
RELAÇÃO COM A PROFISSÃO	
MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Razões que levaram a trabalhar com Educação Infantil; - Se sente que é estimulante planejar as atividades para as crianças e o que planeja para os próximos anos; - Satisfação com o local de trabalho, com a posição que ocupa na carreira e com o trabalho que realiza; - Se está sobrecarregado com o trabalho que realiza
PERCEPÇÃO SOBRE A UE E A SUA GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Seu trabalho é realizado de maneira colaborativa com a gestão e com outros profissionais da UE; - Se é formado continuamente para aprimorar seu trabalho; - Se a rede municipal de educação dá condições satisfatórias para uma Educação Infantil de qualidade.
EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
FORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Quais formações foram realizadas (em serviço e por conta própria), em qual modalidade (online, presencial ou híbrido) e área do conhecimento. - Qual foi o órgão responsável pelas formações em serviço; - Quais são as áreas de interesse de formação;
OUTRAS FONTES DE APRIMORAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Onde pesquisa recursos para enriquecer suas práticas pedagógicas; - Com que frequência costuma ir a eventos culturais.
CURRÍCULO E IDIOMA	
CURRÍCULO E PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de conhecimento sobre a BNCC e outros documentos oficiais e sua aplicação na prática pedagógica; - Como se dá a construção do planejamento das aulas; - Como se dá a construção do PPP; - Com que frequência e com qual qualidade ocorrem momentos coletivos para discussão e reflexão sobre documentação e planejamento de práticas pedagógicas.
IDIOMA	<ul style="list-style-type: none"> - Fala algum outro idioma além do português e faz uso de outras línguas no trabalho com as crianças; - Se há crianças migrantes/de outras etnias na turma de referência e se falam português.
SEGURANÇA	
SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> - Se a gestão da unidade implementa procedimentos para prevenir problemas de saúde dos profissionais da UE.
PRIMEIROS SOCORROS	<ul style="list-style-type: none"> - Recebeu alguma formação sobre primeiros socorros nos últimos 12 meses?



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

EXPERIÊNCIA, QUALIFICAÇÕES E REMUNERAÇÃO DA(O) PROFESSORA(OR)	
DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none">- Idade, cor/raça, sexo, tempo de experiência;- Nível de escolaridade, área de formação;- Tipo de vínculo de contratação e faixa salarial.
RELAÇÃO COM A PROFISSÃO	
MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Se sente que é estimulante gerenciar o funcionamento da UE;- Se está sobrecarregado com o trabalho que realiza.
PERCEPÇÃO SOBRE A UE E A GESTÃO MUNICIPAL	<ul style="list-style-type: none">- Seu trabalho é realizado de maneira colaborativa com a gestão da rede e se a rede é referência para sua atuação;- Se considera que os momentos de planejamento com os professores e coordenador(a) da EI contribuem para o avanço e fortalecimento do PPP;- Se a rede municipal de educação dá condições satisfatórias para uma Educação Infantil de qualidade.
EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
FORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none">- Quais são as áreas de interesse para obter informações e oportunidades formativas.
OUTRAS FONTES DE APRIMORAMENTO	<ul style="list-style-type: none">- Onde pesquisa recursos para enriquecer suas habilidades de gestão.
INFORMAÇÕES DA UE	
DADOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none">- Identificação e localização;- Níveis de ensino e se atua como gestora(or) dos outros níveis existentes;- Prédio térreo ou com mais andares;- Quantas horas por dia as crianças passam na UE e se há turmas de período integral.
CRIANÇAS, TURMAS E EQUIPE	
TURMAS	<ul style="list-style-type: none">- Quais faixas etárias são atendidas pelas turmas existentes na UE.
CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de crianças matriculadas de cada faixa etária;- Quantidade de crianças presentes na UE no momento da observação, conforme cada faixa etária;- Quantidade de crianças com deficiências, TEA ou altas habilidades;
EQUIPE	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de professores e assistentes/auxiliares trabalhando com cada faixa etária;- Quantidade de profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho com crianças com deficiência.
EQUIPE DE PROFESSORAS(ES)	
COORDENAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de coordenadores pedagógicos na UE.
PROFESSORAS(ES)	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de professoras(es) e assistentes/auxiliares contratadas(os) para trabalhar com Educação Infantil e quantos possuem diploma de pedagogia;- Quantidade de professores presentes no dia da observação.
ESPAÇO, EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DA UE	
ESPAÇO E EQUIPAMENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Espaços existentes na UE para depósito, reuniões, biblioteca etc;- Manutenção e reposição de equipamentos e plano de manutenção e reforma das edificações;- Se considera que os recursos financeiros recebidos são suficientes para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.
ARMAZENAMENTO DE MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none">- Local onde são armazenados materiais pedagógicos, livros, jogos etc;

Apêndices



GESTÃO ESCOLAR	
ELABORAÇÃO DO PPP	- Se há organização de espaços coletivos para a participação da equipe de profissionais, dos membros do conselho escolar e/ou dos familiares na elaboração do PPP.
MOMENTOS FORMATIVOS	- Quantidade de professoras(es) titulares e/ou auxiliares que participam de momentos formativos diversos.
ENVOLVIMENTO DOS FAMILIARES	- Frequência de reuniões com familiares para tratar de questões do desenvolvimento das crianças.
DIVERSIDADE FUNCIONAL	- Se há professoras com formação específica para a inclusão de crianças com deficiência; - Atividades oferecidas para a orientação das(dos) professoras(es) para a inclusão de crianças com deficiência
TRABALHO INTERSETORIAL	- Se há apoio de outras instituições para lidar de maneira intersetorial com os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual, evasão escolar ou trabalho infantil e como a unidade encaminha estes casos. - Nos últimos 2 anos, com quais instituições foram firmadas parcerias intersetoriais para a promoção de ações integradas.
PRIMEIROS SOCORROS	- A equipe recebe formações sobre primeiros socorros anualmente? - A equipe é treinada para lidar com situações de incêndio (treinamentos de evacuação, palestras etc.) anualmente?



Apêndice D – Visão geral dos itens de COVID-19

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

Apêndice E - Resultados significativos do modelo “mínimos quadrados ordinários” (MQO)

Variável	Coefficiente Estimado	P-valor	Nível de Significância
Intercepto	0.35	<0.001	***
Número de crianças presentes em sala	-0.01	0.009	**
Diretor: vínculo exclusivo por cargo comissionado	-0.06	0.126	
Diretor: contrato temporário feito com a secretaria	-0.15	0.010	*
Diretor: contrato terceirizado feito com outra empresa	0.14	0.241	
Diretor: contrato CLT	-0.02	0.685	
Professor: vínculo exclusivo por cargo comissionado	-0.02	0.947	
Professor: contrato temporário feito com a secretaria	0.03	0.208	
Professor: contrato terceirizado feito com outra empresa	0.18	0.065	
Professor: contrato CLT	0.02	0.596	
Diretor: conquista do cargo via concurso público	0.06	0.042	*
Diretor: conquista do cargo via processo seletivo	-0.01	0.828	
Diretor: conquista do cargo via aprovação pelo conselho escolar	0.00	0.895	
Diretor: conquista do cargo via eleição na comunidade escolar	-0.05	0.029	*
Diretor: conquista do cargo via indicação	0.00	0.853	
Professor: afinidade com a faixa etária	0.14	<0.001	***
Professor: ensinar crianças pequenas é simples	-0.08	0.311	
Professor: desejo de adquirir novas habilidades	0.05	0.043	*
Professor: era professor em outro ano e fiz remoção ou fui removido para a Educação Infantil	-0.02	0.470	
Professor: aceitou oportunidade de emprego	-0.15	0.330	
Reuniões pelo menos mensais com familiares	0.10	0.033	*
Reuniões bimestrais com familiares	0.12	0.003	**
Reuniões trimestrais com familiares	0.10	0.032	*
Reuniões semestrais com familiares	0.10	0.011	*
Reuniões anuais com familiares	0.09	0.045	*
Frequência das reuniões com familiares não foi informada/não souberam responder	-0.03	0.671	
Utilização de documento norteador para o planejamento das práticas pedagógicas	0.11	0.013	*
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: semanais	0.15	0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: quinzenais	0.10	0.032	*
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: mensais	0.14	0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: bimestrais	0.19	<0.001	***
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: trimestrais	0.16	0.003	**
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: semestrais	0.12	0.009	**
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: anuais	0.01	0.799	
Momentos coletivos para reflexão e planejamento das práticas pedagógicas: não foi informado/não souberam responder	0.00	0.967	
Nota total em infraestrutura	0.49	<0.001	***
Nº de observações	3439	3439	
R / R ajustado	0.160 / 0.151	0.160 / 0.151	
Códigos para os níveis de significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '' 1			

SUMÁRIO EXECUTIVO

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

UM RETRATO PÓS-BNCC

REALIZAÇÃO



PARCEIRO



APOIO

